



# VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano

~

La Universidad como objeto de investigación  
La Reforma Universitaria entre dos siglos

gobierno  
financiamiento

## LIBRO DE PONENCIAS

### » Parte 1 «

#### EJES:

1. Política y gobierno universitario
2. Economía y financiamiento
3. Curriculum y enseñanza en el nivel superior

educación y trabajo  
historia  
evaluación  
tecnologías  
internacionalización  
extensión

**VIII Encuentro Nacional  
y V Latinoamericano  
La Universidad como objeto de  
investigación  
“La Reforma Universitaria entre  
dos siglos”**

**Parte 1**

**Ejes:**

1. Política y gobierno universitario
2. Economía y financiamiento
3. Curriculum y enseñanza en el nivel superior

Universidad Nacional del Litoral

VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos; compilado por Victoria Baraldi; Natalia Díaz; Mariana Andrea Perticará. - 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-168-8

1. Universidad . 2. Reforma. 3. Investigación. I. Baraldi, Victoria, comp. II. Díaz, Natalia, comp. III. Perticará, Mariana Andrea, comp.

CDD 378.006

## **Autoridades**

Rector UNL

Arq. Miguel Irigoyen

Secretaria Académica UNL

Prof. Laura Tarabella

Secretario de Planeamiento UNL

Abog. Adolfo Stubrin

Decano FHUC

Prof. Claudio Lizárraga

Coordinación General:

Claudio Lizárraga y Adolfo Stubrin

Comité Académico

Sonia Araujo, Victoria Baraldi, Denis Baranger, Graciela Barranco, María Caldelari, Alicia Camilloni, Antonio Camou, Sandra Carli, Adriana Chiroleu, Gloria Edelstein, Norberto Fernández Lamarra, Graciela Frigerio, Roberto Follari, Juan Carlos Geneyro, Juan Carlos Hidalgo, Mónica Marquina, Carlos Mazzola Nelly Mainero, Estela Miranda, Fernando Nápoli, María Catalina Nosiglia, Héctor Odetti, Augusto Pérez Lindo, Graciela C. Riquelme, Claudio Suasnábar, Martín Unzué, Leonardo Vacarezza y Mariana Versino

Comité organizador

Laura Tarabella, Milagros Sosa, Bárbara Mántaras, Andrea Pacífico, Natalia Díaz, Mariana Perticará, Marcela Perticarari, Natalia Castellini, Romina Kippes, Nélide Barbach, Julia Bernik, Mariela Rodríguez y Laura Barducco

## **Presentación**

El VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación "La Reforma Universitaria entre dos siglos" tuvo por finalidad dar continuidad y profundizar las instancias de producción e intercambio de conocimiento sobre la educación superior en Argentina y la región.

De igual modo, procuró favorecer la consolidación de redes de investigadores e instituciones prosiguiendo con los encuentros realizados con anterioridad en la Universidad de Buenos Aires (1995, 1997), en la Universidad Nacional de La Plata (2002), en la Universidad Nacional de Tucumán (2004), en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2007), en la Universidad Nacional de Córdoba (2009) y en la Universidad Nacional de San Luis (2013).

La realización de una nueva edición de este espacio de intercambio y debate en torno a la problemática universitaria adquirió especial relevancia de cara al centenario de la Reforma Universitaria en Argentina que se cumplirá en 2018. La ocasión fue propicia para reflexionar sobre el legado reformista, su consolidación a lo largo del tiempo, así como los desafíos para los sistemas de la educación superior y en particular las universidades nacionales.

El centenario de la Reforma parece instalar en el escenario actual diferentes formas de homenaje y reflexión. A través de la realización de este Encuentro se buscó fortalecer la construcción de marcos político-institucionales y académicos capaces de albergar resignificaciones e iniciativas que fortalezcan miradas y enfoques reformistas sobre la educación universitaria, como así también reflexionar acerca de las implicancias actuales y proyecciones futuras del reformismo universitario.

El encuentro tuvo como destinatarios a docentes, responsables de gestión, graduados, estudiantes universitarios y a todos aquellos investigadores que realizan su tarea de reflexión sobre algún aspecto de la educación superior universitaria, tanto en el país como en el extranjero.

Las diversas actividades del evento se llevaron a cabo a través de conferencias, paneles, ponencias, foros y presentaciones de libros. Se desarrollaron foros temáticos coordinados por especialistas, que tuvieron como objetivo debatir entre los participantes determinados temas que son de relevancia para el campo de la universidad como construcción disciplinar.

En las dos partes que componen este dossier se incluyen las ponencias presentadas en los distintos ejes temáticos. En la Parte I los ejes temáticos 1, 2 y 3; en la Parte II del 4 al 10.

# Índice general

## Primera parte

### **Eje 1 - Política, política educacional y gobierno universitario**

Relatoría y coordinación: *Graciela Frigerio, Milagros Sosa y Gabriela Diker*

- ir al índice de trabajos

### **Eje 2 - Economía y financiamiento**

Relatoría y coordinación: *Sergio Hauque, Germán Bonino y Edmundo Virgolini*

- ir al índice de trabajos

### **Eje 3 - Curriculum y enseñanza en el nivel superior**

Relatoría y coordinación: *Victoria Baraldi, Nélica Barbach y María Amelia Migueles*

- ir al índice de trabajos

# Índice de trabajos

## Eje 1 - Política, política educacional y gobierno universitario

**1.** Cambio paradigmático para la formación sostenible en la educación superior

*Diana Escobar Abbate, Myriam Ávila de Lombardo y Elizabeth Jiménez Rey*

**2.** Relación entre oferta académica de las universidades del conurbano bonaerense y su demanda en el marco de la configuración del nuevo mapa universitario. El caso de seis universidades de distinto periodo de creación

*Martha Losio, Adriana Accinelli, Alejandra Macri y Brian Fuksman*

**3.** Las profesiones académicas en Argentina. Perspectivas a partir de la homologación del Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias

*Cristian Pérez Centeno, Julieta Claverie y Viviana Fátima Afonso*

**4.** La universidad y el desafío de la inclusión educativa en la formación docente. ¿Vieja o nueva demanda en relación a los principios reformistas?

*María Lorena Arco, Carmen M. Belén Rodino, María Cecilia Montiel y María Luján Montiveros*

**5.** Cambios en el gobierno interno de las universidades: un estudio de caso sobre la Universidad Nacional de La Plata (1986-2014)

*Daniela Atairo*

**6.** Orientaciones políticas y prácticas participativas de los estudiantes universitarios. El caso argentino en perspectiva comparada

*Antonio Camou, Marcelo Prati y Sebastián Varela*

**7.** Estudio sobre itinerarios y tramos curriculares. Un aporte a la flexibilidad en la gestión del currículum e indicadores para el seguimiento curricular

*Adriana María Caillon y Equipo de Planeamiento*

**8.** Tutoría universitaria y políticas de inclusión: análisis de configuraciones e impactos

*Mirian Inés Capelari, Fernando Nápoli, Patricia Tilli y Norma Salvatierra*



**9.** Universidad y democracia: análisis de los principios de la Reforma del 18: hacia la superación del modelo tecno-burocrático

*Graciela Carletti*

**10.** Aproximación sobre titulaciones en Argentina: estudio de relevamiento y mapa de oferta académica universitaria

*Magalí Catino y Paulo Andrés Falcon*

**11.** El “Derecho Universitario” como categoría de análisis y decisión en la Universidad Nacional argentina

*Alejandro César Caudis*

**12.** Interpelando los sentidos de la política universitaria estatal en contextos de “ruralidad”. El caso de la expansión de la UNSJ

*Roberto Dacuña, Silvia S. Montañez y Vanesa Aballay*

**13.** La descentralización de la Universidad de la República en el Noreste de Uruguay: el papel de la institución universitaria en el desarrollo local

*Amílcar Davyt, Amalia Stuhldreher y Gabriel Freitas*

**14.** Investigación científica y políticas públicas. Un análisis de la participación de grupos de investigación universitarios formales del área de Ciencias Sociales y la Educación en la construcción de políticas públicas durante el segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner

*María Eugenia de Ponti*

**15.** Inclusión y calidad en la planificación universitaria: problemas, desafíos y debates en Argentina entre 2010 y 2015

*Diego Pereyra, Sofía Tezza, María Eugenia De Ponti, Paula Biasotti y Carla Basualdo*

**16.** Gobierno, gestión y planeamiento universitario en el contexto argentino y latinoamericano de las últimas tres décadas

*María Cecilia Di Marco*

**17.** El Poder Rectoral en la Argentina: factores históricos y determinantes estructurales

*Fabio Erreguerena*

**18.** Reforma electoral en la Universidad Nacional de Córdoba: la disputa por el cogobierno igualitario

*Horacio Javier Etchichury*

**19.** El aprendizaje colectivo desde una experiencia de capacitación: el Programa de Formación Comunidad UNSAM

*María Laura Fiore*

**20.** Políticas públicas, democratización y experiencia estudiantil en el período “kirchnerista”. Un estudio de caso

*Nora Gluz y Marcelo Bulacia*

**21.** La política de becas y los procesos de inclusión/exclusión educativa en los nuevos escenarios de la educación superior: aspectos formales, gestión y alcances

*Carmen m. Belén Godino, Ana María Corti, María Cecilia Montiel y María Luján Montiveros*

**22.** Nuevos modelos universitarios en el conurbano bonaerense. Una perspectiva cuantitativa y socio espacial

*Mariano Gruschetsky, Mariela Roscardi y Ricardo Schaale*

**23.** Reconfiguraciones en el ejercicio del cogobierno y la autonomía en la universidad argentina actual

*Mercedes Leal y Sergio Robin*

**24.** Políticas de compensación: las becas estudiantiles de la Universidad Nacional de San Martín

*Arias María Fernanda y Lastra Karina Fabiana*

**25.** Valores y sentidos acerca de la universidad y el derecho a la educación superior en los Planes Estratégicos de la UNLPam

*Mirian Martín Lorenzatti*

**26.** Políticas institucionales de articulación entre la educación secundaria y la Universidad Nacional del Litoral. Acciones y desafíos para acompañar el complejo pasaje a la educación superior

*Bárbara Mántaras, Andrea Pacífico y Emanuel Ferreira*

**27.** La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década

*María Gabriela Marano, Bárbara Molinari y Marcelo Vazelle*

**28.** Tramas políticas en el territorio. Algunas pistas sobre la expansión de la educación superior en la Provincia de Buenos Aires durante el período kirchnerista: instituciones, oferta e interacciones políticas

*María Gabriela Marano*

**29.** Problemas y Agenda en el Gobierno Universitario

*Carlos Mazzola, Fernando Napoli y Patricia Tilli*

**30.** Procesos de Gestión y Planificación en la UNCPBA: a diez años de la creación de la Escuela Nacional Ernesto Sábató (2004-2014). Un estudio acerca del tipo de gestión de la dimensión comunitaria en una institución preuniversitaria

*Claudia Alejandra Melnek y María Cecilia Di Marco*

**31.** Docencia e investigación en las universidades acreditadas colombianas: dos estudios de caso desde el capitalismo académico y el cambio institucional formal

*Isabel Montes y Pilar Mendoza*

**32.** La Reforma de Educación Superior en la Universidad Nacional de Tucumán. Nuevos espacios y actores

*M. Adelaida Maidana y Melina Lazarte Bader*

**33.** Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918: Descolonizar e interculturalizar la educación superior, experiencias, avances y desafíos

*Daniel Mato*

**34.** Tensiones y problemas en torno a la profesión académica en la universidad actual a la luz de la reforma de 1918

*Jaquelina Edith Noriega y Carlos Francisco Mazzola*

- 35.** Impacto del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. Estudio de la cohorte 2014 de la Universidad Nacional de Luján  
*Juan Manuel Fernandez y Mario Guillermo Oloriz*
- 36.** Reforma universitária e dependência tecnológica: um debate sobre o contexto brasileiro  
*Isabela Alline Oliveira y Thiago Rodrigues Da Silva*
- 37.** La implementación del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata. Estructura organizacional y posicionamiento de los diferentes actores involucrados en el proceso de implementación del PEFI  
*María Celeste Patriarca y Laura Rovelli*
- 38.** La relación entre la política de educación superior y el modelo de acumulación en la Argentina de los ´90. Las posiciones e intereses emergentes en el debate parlamentario  
*Pedro Enrique Pérez, Fernando Adolfo Hammond, Guido Schiavón y Mariano Fallacara*
- 39.** La Elección Directa de las Autoridades Universitarias. ¿Una Tendencia en Retroceso?  
*Mario Guillermo Oloriz y Matilde Rissi*
- 40.** Estudiantes beneficiarios de becas en la Universidad Nacional del Litoral: datos sociodemográficos, resultados académicos y percepciones  
*Andrea Pacífico, Bárbara Mántaras, Virginia Trevignani y Tamara Beltramino*
- 41.** Continuación de estudios superiores de los egresados secundarios de la Provincia de Santa Fe del año 2013: sujetos e instituciones  
*Andrea Pacífico, Virginia Trevignani, Nicolás Sejas y Tamara Beltramino*
- 42.** Actores e instituciones en el diseño, implementación y efectos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores  
*Marcelo Prati*

**43.** Transformaciones recientes en los fundamentos conceptuales y el diseño de las políticas universitarias del Estado Nacional: los programas de becas para estudiantes (2003-2013)

*Laura R. Rodríguez*

**44.** Entre la autonomía y la Autarquía, los límites y vicisitudes jurídico - legales de la Autonomía Universitaria entre el primer peronismo y los gobiernos semi-democráticos entre las décadas de 1946 y 1966

*M. V. Santorsola, F. Lujan Acosta, L. Gómez Rusca y M. Grifo*

**45.** La cuadratura del círculo de la política universitaria: propuestas para abordar el desafío

*Adolfo Stubrin*

**46.** El predominio privado de la educación superior en Colombia. Relectura de políticas

*René Guevara Ramírez y Sandra Milena Téllez Rico*

**47.** Democratización universitaria y compromiso social: Los sentidos de lo público en las universidades nacionales del conurbano bonaerense

*Sofía Tezza*

**48.** La diversificación institucional de la Educación Superior en Argentina y las nuevas universidades del Conurbano bonaerense

*Daniel Toribio*

**49.** Políticas, instituciones y actores: las políticas universitarias en clave de lo local

*Lucía Trotta*

**50.** Estudio de demanda de los graduados de la UNDAV

*Laura I. Argentina Tottino y Marta Panaia*

**51.** Gobierno, autoridad y gestión en la política de expansión institucional universitaria del kirchnerismo: nuevas universidades viejos dilemas

*José Luis Zárate*

**52.** Breves referencias teórico- contextuales de las políticas públicas de educación superior en el contexto de América Latina

*Ernesto Flores Sierra y Marisa Zelaya*

## **Eje 2 - Economía y financiamiento**

**1.** Configuraciones estructurales en el caso de la UNLu: Presupuesto, distribución y financiamiento (2005-2016)

*Héctor Barthelemy y Verónica Rodríguez*

**2.** Servicios a terceros en las universidades nacionales en el marco de la “tercera misión” de la universidad. El caso de la UNER

*Esteban Cabrera y Brenda Senger*

**3.** El análisis de costos en las universidades

*Norberto Gabriel Demonte*

**4.** El financiamiento de los posgrados en Argentina: análisis exploratorio de sus precios en instituciones públicas y privadas

*M. Celeste Escudero y J. Dante Salto*

**5.** Las universidades del conurbano frente a la expansión de la matrícula universitaria. Una mirada desde las finanzas públicas y la equidad

*Fernando Patricio De Leone y Mariela Roscardi*

**6.** Transparencia presupuestaria en las universidades nacionales: una mirada desde la web

*Yamila Magiorano*

## **Eje 3 - Curriculum y enseñanza en el nivel superior**

**1.** Saberes sociales y humanísticos en el currículum de Ingeniería. Hacia una nueva etapa de indagación

*Stella Maris Abate, Silvina Lyons y Verónica Orellano*

- 2.** Conocimiento profesional y prácticas docentes en la Universidad  
*María Teresa Alcalá, Patricia Mónica Nuñez, Patricia Belén Demuth y Ángela Teresa Kaliniuk*
  
- 3.** Aspirante-Ingresante-Estudiante: “fotografías en movimiento” en los inicios de la experiencia estudiantil universitaria  
*Gastón Arana y Viviana Mancovsky*
  
- 4.** La universidad y el desafío de la inclusión educativa en la formación docente. ¿Vieja o nueva demanda en relación a los principios reformistas?  
*María Lorena Arco, Carmen M. Belén Godino, María Cecilia Montiel y María Luján Montiveros*
  
- 5.** Proceso y resultados de una evaluación curricular participativa: El caso de la Carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Jujuy  
*Susana Beatriz Argüello, Luisa Checa, Patricia Calvelo y Cecilia Piniella*
  
- 6.** Experiencias de saber... volverse otro: lo que se le dice al currículo  
*Mabela Ruiz Barbot y Virginia Fachinetti*
  
- 7.** Campos de acción de la Universidad Santo Tomas -USTA- Colombia: una apuesta por la formación integral desde la articulación de las funciones sustantivas en el marco de la diversidad regional del País  
*Fabiola Inés Hernández Barriga y Caterine Cedeño Varela*
  
- 8.** Prácticas de lecturas y escrituras en la Universidad  
*Silvina S. Baudino y Eleonora C. Friedrich*
  
- 9.** Sobre las trayectorias laborales de los profesores de filosofía egresados de la Universidad Nacional del Sur: retomar sus palabras para repensar la propuesta formativa  
*Ma. Belén Bedetti, Ma. Laura Medina, Laura Morales y Maribel Rodríguez*
  
- 10.** La configuración de un proceso de revisión curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL: decisiones y avances  
*J. Bernik, L. Rossi, M. Maina y S. Chemes*

**11.** Apreciación de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y el sistema de evaluación en la asignatura Morfología de las carreras de Bioquímica y Farmacia  
*María Eugenia Biancardi, María Cristina Lugano, Marcela Edit Trapé y María José Madariaga*

**12.** La integración de recursos para la enseñanza: Un estudio en el marco de una propuesta curricular para los inicios de los estudios universitarios  
*Fernando Bifano y Leonardo Lupinacci*

**13.** Formar en Competencias: Nuevos horizontes en Educación Sexual Integral  
*Marina Boero, Noelia López Lugones y Nicolás Medina*

**14.** Promoviendo la formación integral de los futuros profesionales de la Universidad Nacional del Litoral  
*Mariana Boffelli y Sandra Sordo*

**15.** Una nueva forma de pensar la planificación de la asignatura LCE Inglés en la educación preuniversitaria  
*Silvana Bobbio y Romina Papini*

**16.** ¿Cómo abordar los problemas reales de las organizaciones y sus posibles soluciones a la asignatura Sistemas Administrativos (FCE-UBA)?  
*Alejandro Bornico, Solange Carbajo, Belén Cepeda, Mara Córdoba y Noelia García*

**17.** La complejidad del aprendizaje integrado en la formación universitaria con estudiantes ingresantes en Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial  
*Norma Elena Bregagnolo, Zulema del Carmen Nussbaum, Mariana Aguirre y Luciana Celia Gaudini*

**18.** Cuando la ocasión (no) promueve el cambio: relaciones entre dinámicas institucionales y disciplinares y cambios curriculares en las formaciones en Ciencias Exactas y Naturales en una universidad pública del Uruguay  
*Carolina Cabrera y Silvina Cordero*

**19.** La formación en investigación en el grado y el posgrado universitario  
*Gladys Calvo, Elisa Lucarelli, Ana Clara Monteverde y Ma. Teresa Sirvent*



**20.** Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación  
*Gladys Calvo y Elisa Lucarelli*

**21.** Relato de una experiencia para la transferencia e integración de saberes en el ciclo básico común universitario  
*Viviana Cámara y Dina Peralta*

**22.** El taller como dispositivo de enseñanza en la universidad  
*Susana María Cavaille*

**23.** Aportes de la Filosofía al Primer Año Común  
*Pablo Cerolini y Ana María Sardisco*

**24.** Gestión de carreras a distancia: El desarrollo de la Tecnicatura Superior en Gestión Universitaria  
*Patricia Chechele y Esteban Pintos Andrade*

**25.** Experiencias de formación docente en el aula universitaria: el rol de las adscripciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL  
*S. Chemes, M. Sosa Sállico, L. Rossi, J. Bernik y M. Maina*

**26.** Innovación de la enseñanza. El imaginario de la política  
*Mercedes Collazo, Beatriz Diconca y Vanesa Sanguinetti*

**27.** Interjuego formación - innovación: otros caminos posibles en la enseñanza superior  
*Mercedes Collazo, Nancy Peré, Sylvia De Bellis y Virginia Fachinetti*

**28.** Memoria Textual: un espacio para la creación colectiva y la puesta en circulación de nuestra historia  
*Emilia Cortina y Claudia Risé*

**29.** Interacciones entre futuros profesores en matemática al poner en juego procesos de validación en la resolución de tareas en geometría  
*María Florencia Cruz, Ana María Mántica y Marcela Götte*

**30.** Tensiones y desafíos en el curriculum de la formación inicial del profesor en matemática

*María Susana Dal Maso y Marcela Götte*

**31.** Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de las Ciencias de la Información en los planes de estudios y las tesis de grado

*Juan Pablo Díaz, Aníbal Roque Bar y Jorge Orlando Codutti*

**32.** Una propuesta de evaluación curricular: la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora

*Natalia Doulián y Melisa Lopez Burgartt*

**33.** La enseñanza a los estudiantes de 2º año de Medicina a evaluar y autoevaluarse utilizando como herramienta la evaluación diagnóstica

*Claudia Drogo, Marcela Trapé y Nicolás Rodríguez León*

**34.** Inicios de la enseñanza de metodología de la investigación científica en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) observada desde los planes de estudio. Análisis preliminares

*Andrea Espinosa y Ana Borgobello*

**35.** Entre la fragmentación y la integración curricular. Un estudio sobre modelos y desarrollos posibles para la innovación del curriculum en las Universidades Públicas Argentinas

*Adriana Miriam Fernández, Daniela Azurmendi, Elena Boschi y Mónica Yedvab*

**36.** La motivación como herramienta para la mejora de la enseñanza de la matemática. Una experiencia con estudiantes de primer año

*Emma Lucia Ferrero y Mario Guillermo Oloriz*

**37.** Cómo se forman los docentes de nivel superior? Un recorrido por algunos países del Mercosur

*Claudia Finkelstein*

**38.** Ecos sobre los obstáculos en el ingreso estudiantil a la universidad y las estrategias construidas para afrontarlos

*Blanca Franzante, María Eugenia Hormaiztegui y Carla Malugani*

**39.** O Ensino de Biblioteconomia e a inserção das temáticas africana e afro-brasileira no currículo: avaliação em Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina, Brasil

*Franciéle Carneiro Garcês da Silva*

**40.** El rol del taller en la resolución de tensiones provenientes del currículo

*Ricardo Giavedoni*

**41.** Estrategias de aprendizaje y avance curricular de estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral

*Marisa Lorena Gionotti, Emiliano Chaves y Larisa Carrera*

**42.** El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Aportes al campo de la formación en Ciencias Veterinarias

*Fabiana Grinsztajn, Marcela Imperiale y Mariana Vaccaro*

**43.** Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios frente a la evaluación

*Margarita Haydeé Guajardo, Alejandro Palacios y Silvina Cordero*

**44.** La problemática de la desaprobación en el primer parcial de Historia Económica Social General: la tutoría de pares, una estrategia de aula

*Cecilia Estela Incarnato*

**45.** Curricularización de la extensión: nuevas estrategias de interacción y aprendizaje situado

*Laura Itchart, Viviana Ceresani, Rafael Rufo y Gabriela Peirano*

**46.** Algoritmiar en Palabras —enseñar Computación en Ingeniería: la experiencia de crear junt@s—

*Elizabeth Jiménez Rey, Claudia Risé, Patricia Liceda y Emilia Cortina*

**47.** Las prácticas extensionistas para los alumnos de grado. Una oportunidad para la integración de la docencia, la investigación y la extensión

*Elizabeth Jorge, Lucía Muñoz, Andrea García y Macarena Guzmán*

**48.** Conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en Profesores de Psicología

*Livia García Labandal, Clara Meschman y Andrea Garau*

**49.** Multidisciplinarietà con Aprendizaje Integrado bajo Dispositivos de Neurodidáctica

*María Cristina Laplagne Sarmiento*

**50.** La enseñanza de la asignatura Química Biológica I en los estudiantes del Instituto Universitario del Gran Rosario y factores que podrían influir en el rendimiento académico

*María Cristina Lugano, Claudia Drogo y María Eugenia Biancardi*

**51.** El arte contemporáneo y sus derivas en la formación académica universitaria

*Karina Maddonni y Karina Azaretzky*

**52.** Odontología Social. Innovaciones en la enseñanza

*Andrea Maino y Aníbal Díaz*

**53.** Nuevas miradas para la comprensión del ingreso universitario a la carrera de abogacía (FCEJS-UNSL). La relación con el saber y los estudiantes de nuevo ingreso

*María Amelia Marchisone*

**54.** El accionar preventivo fonoaudiológico en la formación de grado: una propuesta didáctica

*Silvia Martínez y Mariana Coniglio Giulcovich*

**55.** Pensando la “curricularización de la extensión” desde el campo de las teorías curriculares

*Marcela R. Mastrocola*

**56.** La incorporación de contenidos sobre gramática de los géneros académicos en carreras de grado de ingeniería y ciencias sociales. Reflexiones acerca de una experiencia interdisciplinaria

*Estela Mattioli y Analía Demarchi*

- 57.** El proceso de definir en matemática. Un caso: la desigualdad  
*Micaela Mazzola*
- 58.** La filosofía y su enseñanza. Algunas cuestiones  
*Gerardo Medina, Teresita Prat y Dante Klocker*
- 59.** Reforma curricular e implementación de las prácticas socio- comunitarias (PSC) en la Facultad de Ingeniería de la UNMDP  
*María Belén Mena, Natalia V. Bartels y Pablo Jeremías Deniro*
- 60.** Derroteros curriculares en la formación de docentes para nivel secundario y superior: revisión de la tensión entre pedagógicas y disciplinares  
*Raúl Armando Menghini y Carolina Fernández Coria*
- 61.** Condiciones de enseñanza implicadas en los procesos de estudio  
*María Amelia Migueles, Marcela Auch y Fabiana Viñas*
- 62.** La formación práctica en Veterinaria: un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires  
*Marcelo Miguez, Fabiana Grinsztajn y Luis Ambros*
- 63.** Autoridad, autonomía y democratización del conocimiento en la universidad: una relación posible  
*Elda Monetti, Sandra Della Giustina y Berta Aiello*
- 64.** La cuestión de los saberes pedagógicos y didácticos de las/os profesores de la Universidad Nacional Arturo Jauretche  
*Gustavo Tórtola, Viviana Ceresani, Sabrina Iacobellis y Sebastián Rondinoni*
- 65.** La trama de la transición. Una investigación sobre la transición entre la escuela secundaria y la universidad  
*Stella Maris Muiños de Britos*
- 66.** Especialización en Docencia Universitaria: una propuesta con eje en las carreras como objetos de formación y de estudio  
*Carlos Mundt, Cristina Tommasi, Elizabeth Martinchuk y Maura Ramos*

**67.** Programa de Tutorías. Dispositivo institucional de acompañamiento en el ingreso a la Carrera de Medicina Veterinaria

*Norberto Ojeda, M. Eugenia Ruiz, Miguel Marengi y Paola Fascendini*

**68.** El Conocimiento Didáctico del Contenido en una docente experimentada de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades (UNNE)

*Margarita Cristina Ortiz y María Luisa García Martel*

**69.** El conocimiento y la formación docente universitaria en análisis: estudio de casos y las narrativas como estrategias metodológicas

*Margarita Cristina Ortiz, Patricia Belén Demuth Mercado, Fernando Agustín Flores y Mónica Beatriz Vargas*

**70.** La formación docente y la educación sexual integral en la Universidad: haceres, decires y territorios

*María Fernanda Pagura, Marcel Blesio, Sol Marina Rodríguez y Melisa Faccioli*

**71.** Perspectivas y estrategias actuales de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia estudiantil en una universidad pública. Un estudio en carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata

*Mónica Paso, Cecilia Carrera, Celeste Felipe y Andrés Roa*

**72.** Aproximaciones didácticas a los trabajos prácticos en Biología a través del puzzle de Aronson

*Ana G. Pedrini y Patricia M. Morawicki*

**73.** Formación Profesional del Profesor de Matemáticas: Análisis del Módulo de Formación en la Práctica

*Nélida Haydée Pérez y Diana Mellincovsky*

**74.** Políticas de recepción en la universidad. La experiencia del primer año desde la mirada de los profesores

*María Paula Pierella*

**75.** Acerca de la enseñanza y el aprendizaje en antropología. Preguntas y propuestas de formación en la contemporaneidad

*Cecilia Pinto, Elena Barbieri y Omar Ferretti*

**76.** Los saberes de los profesores de secundaria: estableciendo “puentes” entre el ejercicio de la profesión y la formación inicial

*Ma. José Porta y Ana Lía Cometta*

**77.** Relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas en los dos primeros años de la formación universitaria

*Milagros Rafaghelli, Ana Inés Amavet y Tamara Suiva*

**78.** Acompañamiento a ingresantes universitarios. Una experiencia didáctica sobre el uso de conectores de causa y consecuencia en textos de divulgación científica

*Amelia Reinoso y Juan José Milito*

**79.** El aprendizaje significativo de la disciplina biología celular, histología y embriología humana en el marco de un curriculum innovado

*Verónica Reus, Larisa I. Carrera y Marisa Gionotti*

**80.** Los conciertos didácticos como aproximación de estudiantes universitarios a la práctica docente en música

*Ada Rosa F Risetto y Alicia Cristina de Couve*

**81.** Resignificar las Prácticas Docentes para afianzar la Comprensión en el aula  
Lilia Rossello

**82.** Gestión y extensión universitaria: una experiencia democratizante

*Viviana Sassi, Georgina Civaroli y Marcelo Heredia*

**83.** Un modelo de docencia concebido desde un enfoque epistemológico de la Psicología Institucional

*Virginia Schejter*

**84.** Prácticas de curricularización de la extensión en la formación del profesorado en ciencias: los talleres lúdicos-científico-recreativos con la comunidad

*Mariela Verónica Senger, María Martha Patat, Jorgelina Anabel Ferreiro y Natalia De Marco*

**85.** Desarrollo y evaluación de competencias en el diseño e implementación de currículos de Ingeniería en Informática

*Arturo Servetto, Patricia Calvo y Elizabeth Jiménez Rey*

**86.** El oficio del alumno en la universidad

*Pablo Daniel Vain*

**87.** La evaluación como herramienta de la enseñanza y la escolarización de la universidad

*Pablo Daniel Vain*

**88.** La práctica docente universitaria: debate acerca de la formación pedagógica en la universidad actual

*Susana Valentinuz y Cecilia Odetti*

**89.** El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán: avatares de su aporte a la enseñanza desde la formación pedagógica de docentes

*María Alicia Villagra*

**90.** ¿Cómo se forman los fonoaudiólogos? La enseñanza de la profesión y estilos docentes

*Walter Viñas y Gladis Calvo*

**91.** Prácticas de escritura académica. Notas sobre una propuesta didáctica en la formación docente

*Fabiana Viñas, María Inés Monzón y Marcelo López*

**92.** EJERCICIO “GARRA”. Ejercicio de simulación interdisciplinario de conducción estratégica y resolución de conflictos

*Andrea Estela Walter*

**93.** Problemáticas sociales, formación en la práctica y disciplinas: articulaciones y tensiones en la construcción del curriculum en la Universidad Nacional de Lanús

*Alicia Zamudio, Sandra Leiva y Luciana Troyelli*

**94.** Educación superior universitaria: expansión/ inclusión. La experiencia de los estudiantes en las Extensiones Áulicas

*Marisa Zelaya*



**95. Escritura y actitud lingüística en el nivel superior**

*Liliana M. Zimmermann*

## Eje 1 - Política, política educacional y gobierno universitario

Una relatoría<sup>1</sup> no es una ponencia sino un bosquejo que intenta testimoniar acerca de lo que ha acontecido. Sería imposible compactar en este breve rato la riqueza de tantos trabajos<sup>2</sup> generosamente compartidos. Por lo cual sería injusto referirse en detalle a unos y no a otros. Tomamos en cuenta lo escuchado y lo leído, ya que por la simultaneidad de mesas no pudimos escucharlo todo, y por esa razón todos seguirán resonando en las reflexiones de los que llenaron las salas y pusieron su atención a las palabras de los colegas, volviéndose así anfitriones y destinatarios de lo elaborado.

El eje presentó rasgos que se imbrican en la polisémica palabra política y en las maneras de hacer la política y lo político en pos de las políticas públicas. Así lo nuevo de lo viejo sostiene el debate, siempre presente, acerca de lo que fue la Universidad de la reforma y la transformación permanente que los contextos de oportunidad construyen (o de-construyen) en el pasado, en el presente y quizás para estos días que serán ya el futuro.

Algunas temáticas del eje encontraron el camino de la *novedad* en cuanto compartieron experiencias de planes y programas concretos, particularmente en aquellas universidades de creación más reciente. La preocupación por construir planes estratégicos y capacitar a los actores son aspectos de reiterado tratamiento. Por su parte, la sistematización de los estudios acerca del ingreso y la permanencia en el sistema universitario indicaron la necesidad de contar con fuentes primarias y secundarias que aporten a la especificidad de cada universidad, no siendo ésta una tarea solitaria, sino en colaboración con otros actores político-institucionales.

Algunas problematizaciones se expresaron en experiencias y/o casos; otros trabajos fueron sustrato para interrogantes acerca del ingreso y la permanencia de estudiantes de grado y posgrado y varios remitieron a la problemática contemporánea de las universidades en contextos de modelos de acumulación neo-liberales. No estuvieron ausentes los trabajos que indagaron sobre la condición académica y la

---

1 Para pensar el vínculo entre pensamiento y escritura, damos cuenta de los aportes de Claude Lefort (2007) "El poder es indisociable de su representación y su experiencia es experiencia del saber y modo de articulación del discurso social, constitutivo de la identidad social. En las obras de pensamiento (y en las de arte) están impresas las huellas de la institución, pero también en las obras científicas, en particular de las llamadas ciencias sociales, luego estas contendrían en potencia una interrogación sobre el ser de lo social, que requiere descifrar el fenómeno de la institución" ( Lefort, 2007: 16-17).

2 Se recibieron más de noventa trabajos elaborados de manera grupal con lo cual esta relatoría rescata una amplia cantidad de escrituras.

definición o redefinición de las reglas de juego (concursos / convenciones colectivas) que reactualizan los principios de la Reforma y los correspondientes debates<sup>3</sup>. Los aportes de docentes e investigadores de otros países como Uruguay, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, ofrecieron, en cada oportunidad, la posibilidad de profundizar reflexiones al incorporar a los intercambios variaciones en los marcos conceptuales y matices interpretativos sustentados en realidades semejantes pero no idénticas.

Quizás algunos de los que participaron en las once mesas del eje 1 no se encuentren representados, ni total ni parcialmente en esta reseña. Sería imposible que así fuera ya que ninguna relatoría está exenta de una manera de escuchar, de construir y de reorganizar. Nos contentamos de poder cobijar algunas descripciones y consideraciones que intentan, simplemente, dar cuenta de lo mucho que se volvió disponible para pensar.

Transcurrieron en estos días intentos de conversación y conversaciones plenas, algunas previas, otras al finalizar las ponencias y otras a posteriori de las ponencias (el famoso día después del que hablaba Bourdieu). Las que se llevaron a cabo en las salas donde nos reunía la convocatoria, en los pasillos, en los cafés, donde conocidos de distintos tiempos, lugares, instituciones y posiciones teóricas se re encontraron y otros se conocían y saludaban por primera vez. Cada uno de los asistentes y de los presentes se lleva posiblemente un énfasis, un subrayado, una novedad, una preocupación nueva, un acompañamiento potencial, una bibliografía a explorar, una investigación a considerar, un concepto a re-significar, una historia y unas prácticas a de-construir.

Conversar es desaprender, aceptar el desalojo (al menos temporario) de las certezas habituales. Conversar conlleva la instalación de variantes de las preguntas, la designación de nuevas curiosidades. Así *lo universitario* encontró en el eje un aire para expresarse y *la universidad* fue un hervidero de palabras e intercambios (exactamente lo que la universidad debe ser) sostenidos en experiencias, conceptos, evidencias, argumentaciones, dudas, hipótesis, ensayos, análisis de casos, investigaciones acabadas, otras incipientes, estados del arte, exploraciones interpretativas, mapeos de políticas, estudios comparados. El ejercicio de la palabra en un espacio público.

Destacamos la heterogeneidad como potencia. Encontramos de esta manera distintas generaciones, formaciones disciplinares, posiciones institucionales y trayectos. También diferentes instituciones, no sólo porque están localizadas en terri-

---

3 Remitimos a Carlos Vásquez ("Bondad dice El". Publicación de la Universidad de Antioquia; 2014).

torios nacionales desparramados en la amplia geografía, las de larga data y las de creación más reciente, las más urbanas y las que conocen de sus extramuros en la ruralidad, las mono culturales y las transculturales, sino además, las que estuvieron representadas por colegas que viajaron de otras tierras para compartir sus elaboraciones y nos hablaron con sus acentos propios (no los de sus lenguas sino los de sus inquietudes). Lo ecléctico de las posturas enriqueció el debate aunque no por ello desestimó la problemática acerca de qué Universidad y para qué la Universidad se piensa la discusión.

Poder compartir sin pretender homogeneizar. Compartir sin búsqueda de consenso alguno... un momento de democracia....un ejercicio intelectual respetuoso y fértil. Así describimos el “tono” en el que transcurrió el trabajo del eje. Las tensiones sobre el poder y las maneras de institucionalizar (lo) en los actores que intervienen (Rectores, CIN, gremios, docentes), en la sociedad y en el mercado no escapan a las discusiones sobre representación, participación, gobierno, co-gobierno y autonomía.

Ecos, huellas y rastros. La proximidad del festejo, del aniversario de la Reforma del 18 estuvo presente de manera variada: como telón de fondo, como sedimento, a veces explícitamente mencionado; otras veces no necesariamente mencionado pero vislumbrable en lo implícito de construcciones institucionales que buscan renovar sus fundamentos o fomentar nuevas institucionalidades sobre el orden simbólico anterior que necesariamente importa ser recordado y, en nuestro caso, quizás renovar sus fundamentos, en un esfuerzo por elucidar lo que pasó luego, lo que vino después, incluso la historia reciente con nuevas miradas, otras conceptualizaciones.

Sin lugar a la nostalgia, pero no sin memoria (como corresponde a cualquier intento de una política del conocimiento); incluso, aún sin tenerlo presente, numerosos trabajos se inscribieron en la tradición reformista, la que señalaba en su manifiesto revolucionario: *"Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen"*<sup>4</sup>. Al hacerlo se advierte que ningún concepto es neutro, que ninguno deja de producir efectos. En la misma tradición se inscriben, desde nuestra perspectiva, los trabajos que no omitieron advertir (de manera directa o indirecta) acerca

---

4 El manifiesto liminar de la Reforma Universitaria, que se titulaba "La Juventud Argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica", dictado un 21 de junio de 1918, contiene una frase inquietante. Dice así: "Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen".

"Siempre me alertó, en una mezcla de admiración, sorpresa y desasosiego, esa "resolución" de los estudiantes cordobeses de 1918. Es a mi juicio la más ambiciosa expresión revolucionaria que se pueda encontrar en cualquier proclama de esta naturaleza. También la más utópica: llamar a todas las cosas por el nombre que tienen". Osvaldo Álvarez Guerrero. El nombre de las cosas y otros ensayos (1997).

de los vacíos, quizás sería más adecuado decir, lo pendiente de investigar, de pensar, de decidir y ofrecer sugerencias. Algunos trabajos (no los más numerosos) fueron propositivos. Otros descriptivos o analíticos.

Pensar la Universidad como objeto de estudio o estudiar la Universidad como un modo de pensar. Cabe recordar que el objeto no es algo que pre-existe, es una manera de definir lo pensable, lo a-pensar. Los aportes que se pusieron en común abordaron y visibilizaron, desde variadas posiciones, las cuestiones relativas a las posibilidades de ingresar y egresar de la universidad.

Los temas elegidos para debatir por docentes/investigadores; graduados recientes, estudiantes, grupos de estudios, grupos de investigación estuvieron inscriptos y sostenidos desde diferentes instituciones, posiciones políticas y académicas.

Puntuaremos algunos de los conceptos y nociones que fueron explorados o evocados, destacando que las ponencias recurrían a ellos como puertos y como puentes, poniéndolos en relación. Algunos fueron citados y aludidos muy a menudo en sus distintos matices. Otros colocados excepcionalmente en algún trabajo. De modos distintos estuvieron presentes y hacen trama. Muchos de los trabajos anunciaban ya el entretejido. Los mencionamos en un orden que no debe significarse como de prioridad:

Estado. Gobierno. Formas de gobierno (de lo personalista a lo colegiado, de lo concentrado y lo descentralizado) Gobernanza;

De viejas relaciones cargadas de sobre entendidos y malos entendidos (Estado e intelectuales. Universidades y decisores. Investigación y políticas);

Legitimidad;

Origen del poder en las organizaciones. Modos de su ejercicio. Fue cuestión de pirámides encumbradas o achatadas;

Autonomía. Autarquía. Participación;

Derecho. Derecho universitario. Que no es lo mismo que el derecho a la universidad. Ley. Leyes pasadas y leyes a formular;

Políticas. Políticas públicas. Políticas a escala;

De políticas e historias recientes;

De lo nacional y lo local /regional. De los extramuros de las instituciones sedentarias;

Planificación. Administración. Gestión;

Inclusión. Democratización;

Modelos (de acumulación, de producción) Estructura social;

De recursos y créditos;

Acreditación. Evaluación. Calidad. Control;

Ingreso. Permanencia. Acompañamiento. Apoyos. Becas /tutorías. Articulaciones;

Identidades. Culturas. Comunidades;

De los ingresantes y de los postgrados;

De los docentes y de los que tienen a su cargo la administración;

De los avatares y devenires de roles y funciones (de lo profesional y lo político, de lo técnico y de lo político);

De las “reglas de juego”: concursos. Convenios Colectivos. Paritarias. Sistemas de incentivos;

De la superposición y tensión entre agendas (la de las políticas gubernamentales, las de la investigación, las de las instituciones)

De los clivajes (entre la docencia y la investigación);

Entre las instituciones mayores y las más jóvenes, entre ellas, las diferencias;

De lo que se discontinúa y de lo que se mantiene, y

De lo ya agrupado y de las invitaciones a asociarse.

Este eje mantuvo la tensión entre *lo sabido a revisitar* y *lo por saber a explorar*. Se trató de un interesante tiempo de *puesta en común* en ocasión de la convocatoria que ofrecía llevar a cabo un intercambio en el espacio público de una universidad anfitriona de lo diverso, dispuesta a dar tiempo y espacio a la expresión de lo polifónico.

### **Instituciones participantes:**

Universidades nacionales: Asunción, Buenos Aires, Córdoba, Cuyo, Entre Ríos, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, General Sarmiento, La Matanza, La Plata, La Pampa, Lanús, del Litoral, Luján, Mar del Plata, Tres de Febrero, San Juan, San Luis, San Martín, Tucumán, del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Universidad Tecnológica Nacional.

University of Missouri, Columbia, United States; Universidad EAFIT, Medellín, Colombia; University of Missouri, United States; Universidade Federal de São Carlos, Brasil; Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); Universidad de la República, Uruguay; Grupo Politia. Profesores Universidad Pedagógica Nacional – Colombia.

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); FLACSO; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 215.

**Coordinadoras del eje:**

Graciela Frigerio, Milagros Sosa y Gabriela Diker

**Coordinadores de las mesas de trabajo:**

Daniel Mato, Milagros Sosa Sállico, Gabriela Marano, Katya Zuska, Alejandro Caudis, Claudio Suasnábar, Mario Oloriz, Fabio Erreguerena, María Eugenia De Ponti, Diego Pereyra, Laura Rodríguez, Pablo Amsler, Tamara Beltramino, Virginia Trevignani Graciela Frigerio, Laura Tarabella y Pablo Arnau Short.

# Cambio paradigmático para la formación sostenible en la educación superior

DIANA ESCOBAR ABBATE\*

MYRIAM ÁVILA DE LOMBARDO\*

ELIZABETH JIMÉNEZ REY\*\*

escobardiana29@gmail.com / lombardo@tigo.com.py / ejimenezrey@yahoo.com.ar

\*Universidad Nacional de Asunción UNA

\*\*Universidad de Buenos Aires UBA

## 1. Presentación

Somos un equipo docente multidisciplinario regional diplomado en Inteligencia y Pedagogía Compleja por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2009/2011). Lo integramos dos arquitectas, docentes de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de la UNA, residentes en Asunción, y una ingeniera civil, docente investigador de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, residente en Buenos Aires. Fuimos compañeras en la escuela secundaria. Estamos unidas por los mismos ideales, por la amistad y la pasión por la enseñanza y el pensamiento complejo de Edgar Morin.

Transitamos las vías del pensamiento complejo aplicado a la educación desde el año 2010 en que decidimos operacionalizar la pedagogía compleja. El aforismo “Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer” fue nuestro punto de partida (Maturana y Varela, 2003). Para conocer haciendo fundamos el Grupo de Investigación Educativa “Ciencia con Conciencia” inspiradas en la obra del pensador planetario Edgar Morin, en cuya huella nos reconocemos. **Ciencia con Conciencia**, como el imperativo del pensamiento complejo.

La formación en nuevos conocimientos bajo el enfoque reduccionista y simplista, así como la sucesión lineal de causa-efecto resultan insuficientes para comprender la realidad sistémica, compleja y relacional del mundo actual (Ávila, Escobar y Jiménez Rey, 2014).

Una educación universitaria integral, holística y comprometida, precisa de una transformación del pensamiento. “Esta transformación no es programática sino paradigmática” (Morin, 2008). Una universidad que no responde a las necesidades sociales ni busca insertar al país en la globalidad tecnológica mundial mediante



respuestas locales innovadoras, está negando su objetivo fundamental de espacio generador de nuevos conocimientos pertinentes.

Buscamos sensibilizar y concientizar en el pensamiento sistémico, divergente e inclusivo, para una formación sostenible de los actores protagónicos de la comunidad educativa -docentes y estudiantes- en los escenarios universitarios de la región, mediante jornadas de encuentros e intercambios de experiencias y reflexiones. Intentamos contribuir con la reforma del pensamiento tradicional, lineal y simplista, hacia un pensamiento complejo en la pedagogía universitaria (Ávila, Escobar y Jiménez Rey, 2010). Se trata de una reforma que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar de manera relacional.

“La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (Morin, 2008).

El cambio paradigmático y esta nueva cosmovisión pretenden develar otra manera de mirar la realidad circundante mediante enfoques innovadores en la didáctica utilizada en las aulas.

## **2. Motivación**

Nuestro trabajo de investigación busca explorar y activar una forma de pensamiento integrador que permita englobar los saberes, reflexionando e interactuando con los otros en encuentros de reflexión educativa. Nos convoca el deseo de compartir nuestras experiencias docentes universitarias para concienciarnos sobre la necesidad de relacionar los conocimientos fragmentados, religar los saberes y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia formas complejas de la incierta realidad. Estamos plenamente convencidas de que las transformaciones conceptuales que hoy se presentan en el mundo orientadas a un desarrollo con bases económicas, sociales y ambientales sustentables, deberían generar cambios en los sistemas educativos locales para dar respuestas efectivas a las múltiples necesidades insatisfechas de la sociedad, uno de los objetivos básicos de la educación superior.

Inspiramos nuestra acción en el programa de trabajo de la UNESCO, designada en el año 1996 por la Comisión para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, organismo motor de la acción internacional para poner en práctica el nuevo concepto de educación para un futuro viable.

Nuestro hacer se sustenta, por una parte, en los procesos clave de aprendizajes y prácticas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Tilbury, 2011) promovido por la UNESCO:

- “- procesos de colaboración y diálogo (incluido el diálogo intercultural y entre distintos grupos interesados);
- procesos que implican al sistema en su conjunto;
- procesos que innovan tanto en cuestiones relacionadas con los planes de estudio como en experiencias de docencia y aprendizaje; y
- procesos de aprendizaje activo y participativo.”

Y, por otra parte, en el documento publicado por la UNESCO en 1999, “Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro” donde Edgar Morin expresó sus ideas sobre la educación del siglo XXI, siete principios clave para reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible.

Para Morin (2008), existen tres tipos de incertidumbre dentro del proceso de cognición:

- “• la primera es cerebral: el conocimiento no es nunca un reflejo de lo real, sino siempre una traducción y reconstrucción, es decir que conlleva el riesgo del error,
  - la segunda es psíquica: el conocimiento de los hechos es siempre tributario de la interpretación,
  - la tercera es epistemológica: se deduce de la crisis de los fundamentos de certeza en filosofía (a partir de Nietzsche) y, luego, en ciencia (a partir de Bachelard y de Popper).
- Conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre.”

Nuestro compromiso social nos alentó a compartir estas ideas con la comunidad académica de las universidades de la región para concienciarlos y motivarlos sobre una evolución educativa dirigida hacia una pedagogía compleja, sistémica y relacional; compleja como nuestra propia realidad que nos desborda en su comprensión, sistémica porque no se la puede reducir ni fragmentar, y relacional porque los conocimientos y los saberes se entretrejen como una red. Nos condujo a reflexionar sobre las prácticas docentes vigentes en la actualidad para abrir el debate sobre las consideraciones éticas, morales y ambientales dentro de la educación.

Y empezamos a caminar para encontrarnos con otros actores de la comunidad educativa universitaria de la región, específicamente en Argentina y Paraguay, países limítrofes donde residimos.

### 3. Antecedentes

#### 3.1 El primer paso

La implementación de nuestro proyecto de investigación educativa se inició en el ámbito del Departamento de Computación de la FIUBA con un seminario interactivo de concienciación denominado “Ciencia con Conciencia: Hacia una Pedagogía Compleja, Sistémica y Relacional” destinado a la comunidad educativa como actividad oficial de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)<sup>1</sup>, organización que aprobó el desarrollo del proyecto.

El evento fue organizado por el Departamento de Computación de la FIUBA. Estuvo destinado a docentes, alumnos y personal no docente interesados en el tema. Se realizó el 15 de septiembre de 2010 bajo la modalidad de seminario interactivo en dos ediciones de tres horas de duración cada una y con arancel gratuito. Contó con el apoyo institucional de la UNA, la UBA y la AUGM. Así nació el grupo de investigación educativa “Ciencia con Conciencia” que adopta su nombre inspirado en el libro y el pensamiento de Edgar Morin quien denominó *saberes* a los aprendizajes ausentes en la educación del presente. El clima de discusión y debate generado nos permitió recoger las valiosas experiencias de los docentes así como las inquietudes de los alumnos.

Durante una semana también realizamos un trabajo exploratorio mediante encuestas a estudiantes y entrevistas a profesores para recolectar información relacionada con las prácticas docentes en el ámbito del Departamento de Computación con el propósito de detectar indicadores de la convivencia de formas tradicionales con formas complejas del pensamiento dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación universitaria. Los resultados de esta experiencia fueron narrados en una monografía descriptiva y un informe presentado a la AUGM.

---

1 La Asociación de Universidades Grupo Montevideo es una Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. El seminario interactivo “Ciencia con Conciencia” se realizó en el marco de uno de los programas de la AUGM, ESCALA Docente. <http://grupomontevideo.org/sitio/>

Hemos dictado talleres y seminarios con la intención de converger en red en distintas facultades de universidades nacionales de Argentina y Paraguay para sensibilizar sobre la necesidad de la reconceptualización de las ciencias y la responsabilidad social del profesional, abriéndolas a la sociedad compleja y cambiante.

El 13 de Octubre de 2010 participamos de un Foro Debate titulado “Mirando con Otros Ojos la Universidad... Hoy” y subtítulo “Nuevos Paradigmas para la Transformación Educativa” organizado por la cátedra Introducción a la Producción Científica IPC de la FADAUNA en San Lorenzo, Paraguay. La invitación fue cursada debido al interés de los docentes de esta cátedra por conocer los resultados de la experiencia educativa del seminario interactivo dictado en la FIUBA.

### 3.2 Haciendo caminos

Y al primer paso le sucedieron otros. Desde entonces somos caminantes que saben que no hay camino, que se hace camino al andar (Ávila, Escobar y Jiménez Rey, 2014). La humanización de las ciencias, la reflexión y la metacognición son instrumentos didácticos que acompañan el accionar del grupo.

La 2ª Edición de “Ciencia con Conciencia” denominada “Hacia una Pedagogía Compleja para la Transformación Educativa” se desarrolló el 27 de abril de 2011 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional del Este, Ciudad del Este, Paraguay. El evento fue organizado por Extensión Universitaria y contó con la presencia de más de cien personas pertenecientes a la comunidad educativa. La jornada incluyó un Taller de Reflexión destinado a profesores titulado “Estrategias Complejas en las Aulas” en el cual se debatió sobre prácticas de innovación docente. La difusión del encuentro a través de medios televisivos fue otra forma de acercamiento a la sociedad para la divulgación de los cambios que deberían introducirse en la educación universitaria.

La 3ª Edición de “Ciencia con Conciencia” en la cual se continuó el debate sobre *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro* se realizó el 25 de Julio de 2011 en la Facultad Politécnica de la Universidad Nacional de Asunción con sede en Villarrica, Paraguay. En este seminario la mayoría de los participantes fueron profesores y resultó muy enriquecedor el intercambio de experiencias.

La 4ª Edición fue realizada el 1º de agosto de 2011 en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Pilar, Pilar, Paraguay, donde interactuamos con docentes y alumnos ávidos de conocer los nuevos rumbos de la educación.

La 5ª Edición de “Ciencia con Conciencia” se realizó también en la ciudad de Pilar en la misma fecha con una masiva concurrencia de alumnos y docentes de la Facultad de Humanidades y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Pilar. Encontramos aquí una gran receptividad que atribuimos a la naturaleza de la disciplina impartida en dicha casa de estudios: un auditorio que se mostró muy interesado y participativo y que retribuyó con simpatía nuestra presencia. Una entrevista en vivo en la principal emisora radial de la ciudad permitió el contacto directo con la audiencia y brindó la posibilidad de dar respuesta a preguntas e inquietudes ciudadanas.

La 6ª Edición se desarrolló en la ciudad de Encarnación, Paraguay, y gozó de una cálida y alegre acogida de los participantes del seminario “Ciencia con Conciencia”. El 12 de setiembre de 2011 nos presentamos con mucho entusiasmo en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa. De este encuentro nacieron alianzas institucionales entre dos facultades, de humanidades y arquitectura, de un mismo país: la facultad anfitriona y la facultad visitante, FADAUNA.

La 7ª Edición de “Ciencia con Conciencia” para debatir sobre *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro* se realizó el 14 de setiembre de 2011 en San Lorenzo, Paraguay en la sede de la FADAUNA con los auspicios de la FIUBA. Con mucho empeño y dedicación presentamos a los alumnos y compañeros docentes un taller dinámico y animado logrando así un acercamiento más efectivo entre las dos facultades auspiciantes, FADAUNA y FIUBA. La convocatoria fue amplia y fructífera.

La 8ª Edición se denominó “Encuentro sobre Pedagogía Compleja: para pensar Nos con Otros” y se realizó el 2 de abril de 2012 en el Seminario de Formación Teológica de la ciudad de Posadas, Argentina. La alta participación y el interés demostrado por los participantes nos inspiraron para seguir adelante.

La 9ª Edición de “Ciencia con Conciencia” se llevó a cabo el 1º de octubre de 2012, en la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones, Posadas, Argentina. Este encuentro entre docentes y alumnos permitió un intercambio fluido de pensamientos y perspectivas que enriquecieron el evento. En esta ocasión fuimos entrevistadas por una periodista gráfica que asistió al seminario. La nota titulada “Repensar la práctica educativa desde el pensamiento complejo” y subtitulada “SIN TEMER. Alentaron a los docentes a animarse a experimentar nuevas propuestas en el dictado de clases.” fue publicada en la edición impresa de un diario local posibilitando la comunicación de las ideas debatidas al público en general.

En su caminar el grupo sintió la necesidad de integrar las herramientas didácticas de su accionar y globalizar los saberes a través de prácticas multidisciplinares localizadas en una diversidad de estudiantes. Y llevó a cabo la 10ª Edición de “Ciencia con Conciencia” que consistió en un taller denominado “Ciencia con Conciencia, Saberes Necesarios para una Formación Profesional Sostenible”.

#### **4. Saberes Necesarios para una Formación Profesional Sostenible**

##### 4.1 Objetivos del taller

El grupo “Ciencia con Conciencia” por primera vez desarrolló una actividad en cinco jornadas consecutivas desde el 19 de Mayo y hasta el 23 de Mayo de 2014, inclusive, en el marco de la Conferencia Latinoamericana de Escuelas/Facultades de Arquitectura XXV CLEFA Paraguay (imagen 1) llevada a cabo en la FADAUNA (Campus San Lorenzo). Se generó un espacio de concienciación y reflexión destinado a estudiantes de las carreras de Arquitectura, Diseño y Arte de la UNA con los siguientes objetivos:

- Descubrir los saberes ausentes en la educación superior, basados en las ideas de complejidad e incertidumbre de Edgar Morin, necesarios para una formación profesional socialmente responsable
- Despertar la creatividad y promover un pensamiento crítico y reflexivo mediante el debate grupal y la creación colectiva
- Reconocer los valores personales y la conciencia social de un profesional formado para la sostenibilidad

La participación comprometida, activa y entusiasta de más de setenta alumnos de diferentes niveles de distintas carreras produjo un fuerte impacto en nosotras al comprobar que habíamos superado nuestras propias expectativas en relación a esta nueva entrega de “Ciencia con Conciencia”. Y también las de los alumnos, expresadas a través de sus testimonios.

##### 4.2 Metodología de desarrollo

El taller “Saberes necesarios para una formación sostenible” (imagen 2) se organizó en jornadas de trabajo intensivo de tres horas de duración en las cuales se abordaron temas con enfoques multidisciplinares:

Taller 1. Introducción al pensamiento complejo.

Taller 2. La formación profesional sostenible.

Taller 3. Los siete saberes para la educación del presente.

Taller 4. Vías para un pensamiento reflexivo y creativo.

Taller 5. La comunicación efectiva del profesional socialmente responsable.

Se presenta una síntesis del desarrollo de cada taller.

## **Taller 1: Introducción al pensamiento complejo**

Los objetivos de este taller fueron:

- Recibir las expectativas generales de los presentes
- Conocer las nociones básicas del pensamiento complejo y sistémico en relación al pensamiento simplista y lineal
- Comprender los paradigmas personales (formas de ver y entender el mundo)

Se ambientó el aula con collages de textos e imágenes alusivos al pensamiento complejo distribuidos en sus paredes a modo de *estaciones de trabajo* identificadas por números. Los alumnos ingresaron al aula mientras se proyectaban de manera automática imágenes que anticipaban los contenidos a abordar durante las cinco jornadas y se escuchaba un tema musical para crear un clima favorable para el aprendizaje. Las coordinadoras del taller nos presentamos unas a otras y expusimos nuestras expectativas. Luego organizamos al azar pequeños grupos de estudiantes que se encontraron en las *estaciones de trabajo* para conversar y nombrar un representante encargado de escribir en una tarjeta las expectativas del grupo en relación al taller. Las tarjetas de expectativas fueron colocadas por los representantes de cada grupo en un gran *árbol del conocimiento* en formato afiche (imagen 3). Observamos una integración muy buena entre todos los asistentes al concluir este primer momento de la jornada.

Se realizó a continuación un pasaje de imágenes en diapositivas (cada imagen ampliaba el zoom) a ritmo rápido, en primer lugar, y a ritmo lento, en segundo lugar. Se solicitó a los participantes que anotaran en una línea (dos o tres palabras) lo observado en cada pasaje. Las docentes iniciamos un debate grupal. En este segundo momento a través de un ejercicio denominado “Zoom” los estudiantes pudieron entender que cuando la mirada de la realidad es parcial, fragmentada, descontext-

tualizada, se pierde el sentido de la globalidad. Es necesario mirar con otros ojos, mirar con nuevos ojos.

En un tercer momento mediante una charla interactiva con captura en un mapa mental de palabras claves proporcionadas por los alumnos y el uso de audiovisuales se presentó el taller “Saberes necesarios para una formación profesional sostenible” a través de sus objetivos-ejes temáticos:

Eje 1. Romper paradigmas. ¿Cuáles son los paradigmas vigentes y hacia dónde tendemos? ¿Por qué es importante este cambio para cualquier profesional hoy? ¿Qué se necesita para lograr una formación profesional acorde al siglo XXI?

Eje 2. Potenciar la creatividad. ¿Cómo desarrollar la creatividad personal a partir del medio circundante? ¿Qué papel desempeñan la innovación y la espontaneidad dentro del proceso creativo? ¿Dónde se encuentra la fuente de inspiración para la creación de una obra?

Eje 3. Mejorar la comunicación. ¿Cómo proyectamos una imagen positiva dentro de la profesión? ¿Cómo comunico de manera efectiva mis obras y mis ideas? ¿Por qué una buena comunicación mejora el marketing profesional? ¿Qué es el lenguaje humano y cómo comprendo a los otros?

Los participantes pudieron reflexionar sobre cómo se les enseña, cómo estudian, cómo aprenden y cómo se les evalúa. Se puso en evidencia que la modernidad sólida no puede sobrevivir a la modernidad líquida.

A continuación se introdujo a los asistentes al pensamiento complejo y se reflexionó con ellos sobre las características cerebrales y mentales del ser humano, el conocimiento de cómo se conoce, la naturaleza del proceso de aprendizaje humano, la belleza del pensar, la biología del conocimiento. Se presentó a un pensador lógico con su certeza (Russell) y a un pensador sistémico con su incertidumbre (Maturana) mediante proyección de videos. Los presentes pudieron entender que lo complejo no es sinónimo de complicado. Un problema es complicado cuando su comprensión resulta una construcción mental difícil, pero se lo puede descomponer y analizar para explicarlo y resolverlo. Por ejemplo, el sistema eléctrico de una vivienda, se descompone y se analiza para su implementación y control. En cambio, un problema es complejo cuando asume los aspectos del desorden y del devenir como categoría que juega un papel constructivo y generativo de la realidad, cuando rechaza al conocimiento atomizado, parcelario y reductor; en este caso la suma de las partes no es igual al todo porque en esa interrelación se generan emergencias que no existen a nivel de las partes individuales. Un problema complejo no se controla; en él se actúa con pertinencia. Por ejemplo: educar a un niño o impartir una clase, son problemas complejos porque no existen ecuaciones, libros o teorías que



aseguren su calidad. Aquí aparecen incertidumbres, casos que no se pueden prever y precisan de estrategias para accionar en ellos. Resulta así evidente la amplitud del debate suscitado dentro de la educación superior, la fractura de las concepciones tradicionales y las nuevas perspectivas abiertas en el campo conceptual de los enfoques.

En el momento siguiente se invitó los alumnos a escribir en una tarjeta cuál fue el aprendizaje significativo que le aportó el taller. A modo de cierre y avance al próximo taller se presentó una diapositiva de despedida con preguntas motivadoras relacionadas con el contenido temático del próximo taller.

## **Taller 2: La formación profesional sostenible**

Los objetivos de este taller fueron:

- Establecer la diferencia entre una educación tradicional y otra compleja
- Profundizar en la educación para la sostenibilidad
- Introducir la ética y la responsabilidad social del profesional en la era planetaria
- Reconocer los valores personales de un profesional formado para la sostenibilidad

En un primer momento la proyección de un audiovisual titulado “El gato y el perro” interpeló a los asistentes a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en su formación universitaria: ¿Qué necesitamos conocer para vivir? ¿Cómo nos formamos en la universidad? ¿Cómo debería formarnos la universidad para la vida profesional y social? Se proyectaron luego tres videos (Inteligencias múltiples, Educar para la vida, Habilidades del siglo XXI) motivadores para la realización de la siguiente actividad individual reflexiva sobre las expectativas personales y las habilidades específicas que se desea adquirir en relación a la formación universitaria como profesional de la arquitectura, diseño, arte. En un segundo momento se organizaron pequeños grupos de trabajo para caracterizar a un buen/mal docente y a un buen/mal alumno. Las opiniones de los distintos grupos se escribieron en tablas comparativas en la pizarra y el análisis de resultados permitió introducir los ejes temáticos con el apoyo de diapositivas:

Eje 1. La diferencia entre la educación tradicional y compleja

Eje 2. Educación para la sostenibilidad

Eje 3. Valores y la responsabilidad social del profesional

A modo de cierre de este momento se proyectó el video “Educación para la sustentabilidad” que mostró la gran paradoja de nuestro mundo actual: con el bienestar (cuando se reduce a sus condiciones materiales) se desarrolla el malestar. Se generó un debate sobre ética, valores y responsabilidad social del profesional y se despertó el interés sobre la educación para el desarrollo sostenible. Tilbury (2011) menciona:

“El desarrollo sostenible es una forma de reflexionar sobre cómo organizamos nuestras vidas y nuestro trabajo, incluido nuestro sistema educativo para no destruir nuestro recurso más valioso: el planeta Tierra. El desarrollo sostenible es mucho más que reciclar botellas o donar dinero, se trata de pensar y trabajar de un modo completamente distinto (Ministerio de Educación y Formación, Reino Unido, 2006, pág. 6).”.

El paralelismo entre la educación tradicional y la compleja dejó en evidencia las nuevas tendencias educativas del milenio. Tilbury (2011) resume las transformaciones educativas propuestas por la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS):

De:	A:
Transmitir conocimientos	Entender y llegar a la raíz de los problemas
Enseñar actitudes y valores	Fomentar la aclaración de valores
Ver a las personas como el problema	Ver a las personas como facilitadores del cambio
Emitir mensajes	Favorecer el dialogo, la negociación y la acción
Comportarse como un experto (formalidad y autoritarismo)	Comportarse como un colega (informalidad e igualitarismo)
Fomentar la sensibilidad	Cambiar los modelos mentales que influyen en las decisiones y las acciones
Transformar el comportamiento	Prestar más atención a los cambios

Cuadro 1: Transformaciones educativas propuestas por la EDS

Como momento didáctico final los participantes organizados en pequeños grupos asumieron el rol de un profesional formado para la sostenibilidad, estudiaron un caso, formularon recomendaciones a los actores de la formación universitaria (la universidad, los docentes, los alumnos), expresaron sus razones y las compartieron con los otros grupos comunicándolas oralmente.

Algunas recomendaciones de los estudiantes a los alumnos:

“Apuntar a un aprendizaje que exija tanto al alumno como al docente porque así se comparte una responsabilidad profesional.”

“Autoexigencia y proactividad porque la autoexigencia promueve una mayor calidad en la formación.”

“Solidaridad en la competitividad para que se dé la retroalimentación porque al intercambiar conocimientos se propicia un crecimiento como profesional con un desarrollo sustentable.”

Algunas recomendaciones de los estudiantes a los docentes:

“Proponer nuevos métodos de enseñanza, más didácticos porque los sistemas se rigidizan y no se adaptan a los cambios constantes de la actualidad.”

“Hacer énfasis en la participación activa e interactiva porque genera la capacidad de debate y la ejercitación en el intercambio de ideas.”

“Romper el paradigma y promover un nuevo sistema educativo porque es obsoleto y genera atraso. Es el único camino para generar el cambio.”

Algunas recomendaciones de los estudiantes a la universidad:

“Insistir en el control de la calidad de la educación que imparte para que la educación y su subproducto en cuanto a desarrollo humano sea sostenible.”

“Priorizar la calidad y no la cantidad porque de nada sirve formar demasiados profesionales si estos no adquieren el suficiente conocimiento para defenderse como profesionales sostenibles.”

“Fomentar una educación multidisciplinaria y compleja porque ayuda a responder con mayor eficacia los distintos problemas que se presentan.”

### **Taller 3: Los siete saberes para la educación del presente**

Los objetivos de este taller fueron:

- Reconocer los siete saberes necesarios para la educación del futuro
- Caracterizar a un profesional planetario

En la tercera jornada se introdujo el conocimiento de los siete saberes necesarios para la educación del presente. En la pizarra se distribuyeron piezas de un rompecabezas-mundo (imagen 3) que representaban *saberes* (cada pieza de un color distinto para identificar un saber). Se construyeron siete pequeños libros (cada libro de un color distinto para identificar un saber). Las páginas de cada libro con-

tenían textos asociados con estos saberes. Los participantes fueron invitados a elegir una página del libro, a leerla en voz alta y a compartir con el auditorio su interpretación del texto. Se generó así un debate general. Cuando emergían las ideas, las coordinadoras capturaban la característica clave asociada al saber y la escribían en unas tarjetas que eran colocadas en la pizarra sobre la pieza de color que representaba al saber en cuestión. Una vez capturada una determinada cantidad de características clave, se reveló a los participantes el nombre del saber y con el apoyo de diapositivas se realizó la presentación de cada saber en tres etapas: diagnóstico, principio y objetivo. Por ejemplo, para introducir el saber “Los principios de un conocimiento pertinente”:

**Diagnóstico.** No se promueve un conocimiento capaz de abordar problemas globales.

**Principio.** El conocimiento debe aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos.

**Objetivo.** Necesidad de desarrollar la aptitud general y de organizar los conocimientos.

Finalmente, se expuso el aprendizaje resultante de este saber: La educación deberá promover una inteligencia general apta para referirse a lo complejo, al contexto, de manera multidimensional en una concepción global.

Se presenta una síntesis de cada saber necesario para la educación del presente.

### Saber 1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

“Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión (...). La educación debe mostrar que no existe conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y la ilusión” (Morin, 1999).

El riesgo de error existe ya en la percepción y está presente en el pensamiento, en el lenguaje, en toda actividad intelectual y en la proyección de nuestros deseos. El error y la ilusión acompañan los procesos de conocimiento. El único instrumento para su identificación es la racionalidad: señalar las verdades establecidas, con forma de ideología, teoría, paradigma... y prevenir la racionalización, mediante una continua autocrítica y una actitud abierta.

### Saber 2. Los principios de un conocimiento pertinente

“Hay que procurar alcanzar un conocimiento de los problemas clave del mundo (...). La educación se ve confrontada a este problema universal, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios” (Morin, 1999).

La adquisición del conocimiento ha ido evolucionando de tal forma que se ha asociado a la ciencia y a la tecnología y éstas se construyen mediante un proceso de híper parcelación de los objetos de estudio. Los problemas que se consideran y las soluciones que se proponen son cada vez más artificialmente simples; consecuentemente, somos más incapaces de abordar los problemas fundamentales de la humanidad, más complejos y globales.

### Saber 3. Enseñar la condición humana

“La educación debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana (...). Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo (...). Interrogar nuestra condición humana supone, entonces, interrogar primero nuestra situación en el universo” (Morin, 1999).

Lo humano es un todo complejo que lleva en sí su proceso de génesis desde el mismo Cosmos. A lo largo de la evolución que ha llevado hasta el ser humano, su realidad se ha hecho más compleja, generando una extensa diversidad. La educación del futuro tiene la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano y la necesidad de las diferencias.

### Saber 4. Enseñar la identidad terrenal

“Desde el siglo XXI hemos entrado en la era planetaria y, desde finales del siglo XX, nos hallamos en el estado de la mundialización” (Morin, 1999).

Pero nuestro pensamiento actual nos impide pensar la complejidad del mundo. Es necesario pensar la globalidad. Los acontecimientos son cada vez más globales, más planetarios. En la vida cotidiana, las personas estamos en una continua relación con el resto del planeta aunque no seamos conscientes de ello. La educación debe transmitir esta realidad planetaria y la necesidad de sentir la Tierra como la

patria de todos, donde los problemas son de todos y todos deberían implicarse en las soluciones.

#### Saber 5: Enfrentar las incertidumbres

“La historia humana ha sido y sigue siendo una aventura desconocida” (Morin, 1999).

La historia es impredecible porque es fruto de continuos desvíos, de acontecimientos inesperados en su cualidad y cantidad. La incertidumbre es inevitable salvo en pequeñas dosis (como en las predicciones poco ambiciosas). La historia muestra la discontinua e incontrolada sucesión de desvíos e imprevistos que siguen a las acciones. Las acciones más adecuadas a este entorno de incertidumbre implican tres elementos: buenas decisiones, conciencia de la existencia de riesgos y la utilización de estrategias (adaptables al entorno cambiante) frente a programas (cerrados y rígidos).

#### Saber 6: Enseñar la comprensión

“Sin duda ha habido grandes y múltiples avances en el terreno de la comprensión, pero los avances de la incompreensión parecen mayores si cabe (...). La misión espiritual de la educación: enseñar a que las personas se comprendan como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999).

Si la capacidad para pensar la complejidad está muy reducida, esta minimización es aún hoy superior en el caso de la capacidad para comprender a los demás. Es una tarea de la educación señalar que la era planetaria exige una actitud especial en las personas a comprenderse. Esta labor resulta especialmente urgente en el caso de las esferas de poder político y de generación y transmisión del conocimiento intelectual.

#### Saber 7: La ética del género humano

“Una ética necesariamente humana, es decir una antro-po-ética, debe considerarse como una ética del bucle individuo-sociedad-especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humanos” (Morin, 1999).

La antro-po-ética implica asumir la condición humana y el destino humano, realizar la humanidad dentro de cada uno, humanizar la humanidad, lograr la unidad de la diversidad, desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión y enseñar la ética del género humano.

Finalmente se invitó a los participantes a armar el rompecabezas-mundo (imagen 3), a unir los saberes, para concluir el taller con esta recomendación: Para que el conocimiento sea pertinente, debemos abrir los ojos ante las cegueras del conocimiento y enseñar sobre la condición humana, la comprensión y la ética del género humano para poder así enfrentar la incertidumbre y valorar la identidad terrenal.

#### **Taller 4: Vías para un pensamiento reflexivo y creativo**

Los objetivos de este taller fueron:

- Establecer el cambio de paradigma hacia un pensamiento en red
- Concienciar sobre la relación más cercana del pensamiento divergente con la creatividad

Se decoraron las paredes del aula con carteles que contenían enigmas y paradojas. En esta cuarta jornada se introduce la duda (¿qué define a una cosa?) para demostrar que no existen soluciones únicas a través de una breve teatralización temática, escrita y representada por el grupo “Ciencia con Conciencia”.

Se estableció una charla interactiva con los participantes con el objetivo de introducir las paradojas como herramienta para generar la duda y la contradicción en el conocimiento. En el momento siguiente, se expuso con apoyo de diapositivas sobre la definición de las cosas según Aristóteles (formal, material, de fin, eficiente), se debatió sobre la paradoja del cambio a través de la obra de refacción de un edificio histórico (el Palacio de Gobierno de Asunción, Paraguay) y se proyectó un video sobre las paradojas de Bertrand Russell.

“Podemos poner las paradojas en movimiento y con ello hacer aparecer nuevos planos de realidad para explorar y enriquecernos” (Najmanovich, 2008).

Se englobaron las paradojas para introducir los ejes temáticos del taller.

“Las paradojas pueden conducirnos a nuevos mundos... si tenemos el coraje de inventarlos. Son una compuerta evolutiva porque en el espacio en que fueron formuladas no tienen solución; sólo podemos salir a través de ellas cuando somos capaces de pensar un paisaje cognitivo con mayor número de dimensiones (o con mayor variedad dimensional, como en la geometría fractal) que el que las originó” (Najmanovich, 2008).

Eje 1. ¿Cómo piensan los humanos? El cerebro (características, sinapsis, hemisferios). Niveles de conocimiento.

Eje 2. ¿Qué es un pensamiento reflexivo y a qué se llama creatividad? ¿Se puede enseñar a desarrollar mentes más creativas y reflexivas? ¿Por qué es importante y para qué sirve?

Eje 3. ¿Cómo incide la creatividad y el pensamiento reflexivo en un profesional formado para la sostenibilidad?

A continuación, se proyectaron videos sobre fractales en la naturaleza, arte fractal y arquitectura fractal y se debatió sobre las ideas que despiertan. En toda organización compleja no sólo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte. Se invitó a los alumnos a expresar sus percepciones.

“Es preciso comprender que la percepción no es un proceso mecánico u óptico, no somos una tábula rasa en que se imprimen imágenes, ni espejos que la reflejan. La percepción es una actividad formativa, productiva, poética, no un proceso pasivo” (Najmanovich, 2008).

Los participantes organizados en pequeños grupos realizaron un ejercicio de aplicación del pensamiento creativo y reflexivo. Se les desafió a pensar, a crear, a inventar, a ingeniar, a imaginar cómo podrían proceder para vender... terrenos en el desierto! Los diferentes grupos expusieron sus producciones.

“La complejidad nos da la oportunidad de insuflar sentido en nuestras prácticas sociales, en nuestro modo de conocer, de legitimar el saber, es decir, de enriquecer nuestros territorios existenciales en múltiples dimensiones... lo borroso... lo irracional... tienen ahora lugar como parte del conocimiento legítimo y no como experiencias desvalorizadas, soterradas e incluso vergonzosas” (Najmanovich, 2008).



Como actividad final del taller, cada estudiante escribió tres ideas sobre cómo podría estimular su creatividad en los distintos ámbitos de su vida. Se presentan algunos ejemplos:

En la vida personal

“Desarrollando la capacidad de la observación. Dar una nueva mirada cada día a aquello que tenemos.”

“Buscando realizar actividades que me interesen, haciendo mi vida más plena, explotando con esto mis potencialidades.”

“Investigando, aprendiendo y transmitiendo.”

“Respondiendo a los problemas cotidianos de otra manera, de una manera poco usual.”

En la vida académica

“Buscando siempre algo nuevo de aprender, cargar información, ser curiosos.”

“Investigando, experimentando y probando nuevas opciones y formas de pensar.”

“Estudiando para la vida, no para el semestre. Mirar el estudio con un enfoque amplio, buscando aprender de verdad, obtener algo productivo siempre. Así el estudio se volverá entretenido e interesante, no aburrido y tedioso. Estudiar con nuevos métodos.”

“Desarrollando un sistema metódico para encararlos, pero sin olvidar que sea flexible y abierto de manera a incorporar siempre cosas nuevas y con esto enriquecerme.”

En la vida laboral

“Tomando referencias, aprendiendo de los demás, buscando capacitarme constantemente.”

“Buscando distintas soluciones viables para un mismo problema/Encarando problemas en equipo/Inspirándome en casos de éxito.”

“Promoviendo innovación a través de ejemplos de proyectos sustentables.”

“Trabajando en lo que nos gusta, disfrutar de los momentos. Compartiendo ideas con los colegas, investigando siempre, nunca dejar de aprender”.

Los espacios creativos se dan a través de una conducta compleja que nos abre hacia nuevas ideas y conceptos que a través de la acción nos conducirán a nuevas producciones. La reflexión, ante la duda y la vacilación, nos conduce a repensar nuestras propias ideas.

Cerramos el taller del día con alumnos regocijados por las diversas perspectivas de los temas abordados (enigmas y paradojas que no conducen a soluciones únicas, la esencia de los edificios históricos que sufren modificaciones, el arte con geometría fractal, las figuras ambiguas, los nuevos descubrimientos de la neurociencia) y proyectamos una diapositiva con preguntas motivadoras que anticiparon el contenido del próximo y último taller:

¿Qué ves cuando ves? ¿Mirás?

¿Qué oís cuando te hablan? ¿Escuchás?

¿Qué decís cuando hablás?

### **Taller 5: La comunicación efectiva del profesional**

Los objetivos de este taller fueron:

- Conocer cuál es la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento y cuál es el conocimiento que hemos perdido en la información
- Entender la importancia del lenguaje entre los humanos
- Reconocer las formas de comunicación efectiva/afectiva
- Comprender el poder de la comunicación estratégica para la sostenibilidad y la responsabilidad social

El juego “Teléfono descompuesto” inició la quinta y última jornada. Participaron del juego coordinadoras y alumnos dispuestos en fila conformando distintos grupos de juego. Las coordinadoras dijeron una frase en voz baja al primer alumno de la fila quien transmitió el mensaje al siguiente y así sucesivamente hasta llegar al último alumno de la fila. Se anotó en la pizarra la frase que el último alumno de la fila de cada grupo de juego dijo haber oído y se comparó con la frase inicial. Se inició un debate general sobre las características de la comunicación entre el emisor y el receptor. Se concluyó que la idea es transmitir el sentido del mensaje; no repetir la idea con las mismas palabras.

En un segundo momento se proyectaron tres videos sobre comunicación (La comunicación y sus elementos, La comunicación y el lenguaje verbal, Comunicación eficaz) para presentar distintos aspectos que caracterizan la comunicación y conducir al desarrollo de los ejes temáticos del taller con apoyo de diapositivas:

Eje 1. Ontología del lenguaje: ¿Cómo nos comunicamos los humanos?

Eje 2. Habilidades de comunicación: una herramienta fundamental para el éxito de la vida profesional

Eje 3. El lenguaje icónico y su representación

Los asistentes conocieron la geometría de una comunicación efectiva, los elementos de la comunicación humana, las características de la comunicación no verbal, el lenguaje icónico y su representación, ejemplos de comunicación eficaz, el arte imposible, la comunicación audiovisual y las estrategias de comunicación para un profesional socialmente responsable.

Se invitó luego a los participantes a dramatizar un refrán (La mona aunque vista de seda, mona queda; En casa de herrero, cuchillo de palo; Más vale pájaro en mano, que cien volando; Más sabe el diablo por viejo que por diablo; Vamos despacio, que estoy apurado; Al que madruga, Dios le ayuda; A caballo regalado no se le miran los dientes) en el tercer momento didáctico. Se organizaron pequeños grupos y se entregó al representante de cada grupo una tarjeta que contenía un refrán escrito con emoticones (lenguaje simbólico) que debía interpretar el grupo para luego ingeniar una representación teatral (lenguaje gestual) ante los compañeros de taller quienes tenían que interpretar el lenguaje gestual para comunicar el nombre del refrán en lenguaje verbal. Este momento de distensión y aprendizaje fue muy divertido y generó mucho placer a los participantes.

En el siguiente momento didáctico, los participantes escribieron en tarjetas sus opiniones sobre el desarrollo del taller en general y respondieron a las preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Dónde lo puedo aplicar? Las coordinadoras invitaron a los asistentes a colocar las tarjetas de aprendizaje en el gran *árbol del conocimiento* en formato de afiche junto a las tarjetas de expectativas (imagen 3). Se les solicitó que observaran qué tan ancha/agosta era la brecha entre el conocimiento previo y posterior a la travesía del taller “Saberes necesarios para una formación sostenible”.

Como actividad final de las cinco jornadas se proyectó el video “El punto azul” de Carl Sagan. Se sortearon entre los asistentes cinco ejemplares del libro “Empresa sustentable. El desafío para los negocios” de Diana Escobar, coordinadora del taller. La despedida-cierre fue un momento emotivo: un intenso silencio, la permanencia de cada uno en su sitio. Coordinadoras y participantes sintieron el impacto de la intensidad de las jornadas compartidas, el fin de la fiesta. Y emergió el entusiasmo por explorar nuevas formas de hacer Ciencia con Conciencia.

### 4.3 Reflexiones sobre la experiencia

En el taller se exploraron nuevas estrategias pedagógicas para:

- Promover el desarrollo de las aptitudes generales del pensamiento en los estudiantes dentro del proceso enseñanza-aprendizaje
- Estimular la creatividad a través de espacios de reflexión multidisciplinarios y del trabajo colaborativo e interactivo
- Potenciar el aprendizaje significativo, inculcar el espíritu científico e impulsar el desarrollo de proyectos sociales desde la universidad

Los principales resultados obtenidos en esta gratificante experiencia fueron:

- Participantes curiosos, sorprendidos y emocionados ante nuevas formas de exploración científica
- Conciencia sobre la necesaria responsabilidad del profesional en la sostenibilidad de su sociedad
- Apertura de las ciencias enclaustradas en las aulas hacia la comunidad educativa de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de la UNA

## 5. Inconclusiones

El taller “Ciencia con Conciencia, Saberes Necesarios para una Formación Profesional Sostenible” sentó las bases para extender estos conocimientos fuera del ámbito académico y universitario y promover la conciencia cívica, social y ambiental en la comunidad en general. Las ciencias y el saber hoy ya no están encerrados en el claustro universitario. Se han expandido a todos los ámbitos de la sociedad a través de la tecnología. Este espacio debería ser asistido también por los docentes, quienes pueden interactuar con diversos grupos y contribuir a la inclusión social.

“La formación de un conocimiento pertinente es la aptitud para abordar los problemas globales, en contextos particulares de la realidad sistémica, compleja y relacional del mundo actual” (Morin, 2008).

Por eso, nos sentimos comprometidas con la sociedad toda.

Estamos convencidas de que la interacción con otros es necesaria para la construcción de un espacio académico común y en red para la cooperación científica,

tecnológica, educativa y cultural, como también de que el encuentro ciudadano es una forma de fortalecimiento de toda sociedad.

El Grupo de Investigación Educativa Ciencia con Conciencia en una próxima experiencia expandirá su propuesta educativa hacia la comunidad en general en un “Café con Ciencia” como un espacio de reflexión sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad fuera del ámbito académico y universitario.

## 6. Bibliografía

**Ávila de Lombardo, Myriam; Escobar de Bareiro, Diana; Jiménez Rey, Elizabeth** (2010): “Pensamiento complejo frente al pensamiento lineal en el proceso enseñanza aprendizaje tradicional”, *Séptimo Congreso Internacional de Educación Superior (UNIVERSIDAD 2010)*, 8 a 12 de febrero, Ministerio de Educación Superior y Universidades de la República de Cuba, La Habana. Artículo 284.

**Ávila de Lombardo, Myriam; Escobar de Bareiro, Diana; Jiménez Rey, Elizabeth** (2014): “Crisis de paradigmas en la docencia universitaria”, *XXV Congreso Latinoamericano de Escuelas y Facultades de Arquitectura (CLEFA PARAGUAY): La arquitectura y el diseño en tiempos de crisis. Latinoamérica y sus perspectivas*, 19 a 23 de mayo, Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de la Universidad Nacional de Asunción FADAUNA, Unión de Escuelas y Facultades de Arquitectura de Latinoamérica UDEFAL, San Lorenzo, Paraguay.

**Ávila de Lombardo, Myriam; Escobar de Bareiro, Diana; Jiménez Rey, Elizabeth** (2014): “Ciencia con Conciencia: una experiencia colaborativa multidisciplinaria regional para la educación sostenible”, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 12 a 14 de noviembre, Organización de Estados Iberoamericanos OEI, CABA. ISBN: 978-84-7666-210-6. Disponible en <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/999.pdf>. (Consulta: Marzo 2017).

**Maturana, Humberto y Varela, Francisco** (2003): *El árbol del conocimiento*, Buenos Aires, Lumen Editorial Universitaria.

**Morin, Edgar** (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paris, UNESCO.

**Morin, Edgar** (2008): *La cabeza bien puesta*, Buenos Aires, Nueva Visión.

**Najmanovich, Denise** (2008): *Mirar con nuevos ojos*, Buenos Aires, Editorial Biblos.

**Tilbury, Daniella** (2011): *Educación para el desarrollo sostenible. Examen por los expertos de los procesos*, Paris, UNESCO.

## Anexo de imágenes

# XXV CLEFA PARAGUAY 2014



**Imagen 1:** Afiche de la Conferencia Latinoamericana de Escuelas/Facultades de Arquitectura XXV CLEFA Paraguay

**TALLER DE:**

**Ciencia con Conciencia.**  
**"Saberes Necesarios para una Formación Profesional Sostenible"**



DOCENTES: Diana Escobar de Bareiro  
DISERTANTES: Myriam Ávila de Lombardo  
Elizabeth Jiménez Rey

**OBJETIVOS DEL TALLER:**

- Conocer los Saberes ausentes en la educación superior para una formación profesional socialmente responsable, basadas en las ideas de complejidad e incertidumbre de Edgar Morin.
- Desarrollar un pensamiento reflexivo y ecologizante mediante el debate grupal y la creación colectiva.
- Reconocer valores personales de un profesional formado para la sostenibilidad.

**DIRIGIDO A:**  
Grupos multidisciplinares de alumnos de cualquier semestre, incluyendo docentes de la FADA/UNA.

**Lunes a Viernes del:**  
**19 AL 23**  
**DE MAYO**  
**16:00 hs.**  
**a 19:00 hs.**

**Fecha Tope de Inscripción:**  
**Viernes 2 de mayo**



**Imagen 2:** Afiche del Taller Ciencia con Conciencia "Saberes Necesarios para una Formación Profesional Sostenible"



**Imagen 3:** Collage de fotos que registran algunos momentos del Taller Ciencia con Conciencia "Saberes Necesarios para una Formación Profesional Sostenible".



## **Relación entre oferta académica de las universidades del conurbano bonaerense y su demanda en el marco de la configuración del nuevo mapa universitario. El caso de seis universidades de distinto periodo de creación**

MARTHA LOSIO

ADRIANA ACCINELLI

ALEJANDRA MACRI

BRIAN FUKSMAN

losio.martha@gmail.com / aaccinelli@ciudad.com.ar / alemacrio8@gmail.com /

brianfuksmann@hotmail.com

UAI

### **Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: períodos 1989-1995 y 2005-2014**

En la República Argentina existían sólo siete universidades, todas de gestión estatal, hasta el año 1955. Es a partir de ese año que se dieron las condiciones políticas para el desarrollo del sector privado. Lenta, pero sostenidamente, el sistema universitario argentino comienza a complejizarse y volverse más heterogéneo con la coexistencia de universidades nacionales, privadas y provinciales. En los años setenta hay una acción estatal intensa de expansión institucional y también de cobertura geográfica con la creación de dieciséis universidades nacionales distribuidas en todo el territorio nacional (1971-1974). Este proceso reconfigura el subsistema universitario en Argentina. Con modificaciones a la propuesta original se crearon estas universidades con los lineamientos del “Plan Taquini”. Algunos de los puntos centrales eran la desconcentración de la matrícula de las universidades existentes y la modernización de las estructuras académicas. Esta modernización suponía la oferta de carreras nuevas no tradicionales, orientadas al desarrollo regional. (Taquini, 1970).

El proceso expansivo se detiene con el régimen militar instaurado entre 1976 y 1983. (Krotsch & Atairo, 2008).

Luego del restablecimiento de la democracia hay dos períodos de creación de nuevas universidades motorizadas por el estado, con la particularidad que, a diferencia de la etapa previa en que las universidades se extendían por el territorio nacional, la creación de nuevas universidades se concentra mayormente en el territorio del conurbano bonaerense. El primer período tuvo lugar entre 1989 y 1995, lapso en el que se crearon seis universidades nacionales en distintos partidos del conurbano (UNQ, UNLaM, UNTREF, UNSAM, UNGS y UNLa) y el segundo durante el período 2009-2015 en el que se fundaron siete nuevas universidades en dicho territorio (UNAJ, UNDAV, UNPAZ, UNM, UNO, UNHAUR y UNSAdA).

Esta acción del Estado presenta matices y diferencias entre los tempranos '90 y la época más reciente. La política expansiva de los años '90 se caracterizó por la introducción de lógicas mercantilistas, impulsadas por el Estado Nacional, que pretendían responder a la demanda creciente de educación superior mediante la creación de instituciones universitarias y no universitarias tanto de gestión estatal como de gestión privada (Buchbinder & Marquina, 2007). En este periodo fue mucho mayor la cantidad de universidades de gestión privada creadas que las de gestión estatal.

En cambio, los ciclos de creación de universidades que se dieron a partir de 2009 tuvieron como protagonistas a las universidades de gestión estatal. Los proyectos provinieron de iniciativas locales (comunitarias o políticas) apoyadas y promovidas fuertemente por el Poder Ejecutivo Nacional. Algunos autores argumentan que dichas universidades del conurbano fueron creadas en respuesta a demandas de los caudillos políticos del oficialismo, sin planificación regional o nacional. (Marquina & Chiroleu, 2015).

Otros autores postulan que la creación de las Universidades del Conurbano y la ampliación de la oferta académica se fundaron especialmente en la necesidad de crear carreras más vinculadas a las demandas del mercado y del territorio en que se insertaban, a diferencia de la conformación de la oferta tradicional de la Universidad de Buenos Aires. (Fanelli, 1997).

Uno de los propósitos que fundamentaban su creación era la inclusión de *Nuevos Estudiantes* que por diversas razones habían permanecido excluidos del nivel. Una de ellas era la dificultad para acceder por la lejanía del lugar de residencia. En este sentido, las nuevas universidades han desarrollado un proceso en la búsqueda de nuevos alumnos denominado por Pérez Rasetti (2012) de "vecinalización", consistente en la expansión territorial de la universidad hasta llegar a ser "vecina" al estudiante. Este autor señala que el aumento de matrícula de las universidades del conurbano bonaerense ha sido superior al de las universidades tradicionales en el

mismo período y que el porcentaje de estudiantes que provienen del partido donde se emplaza cada universidad es muy alto, lo que estaría dando cuenta de la eficacia en la política de expansión. Es preciso estudiar en qué medida ésta aporta verdaderamente a la inclusión, ya que no es real si el incremento de nuevos ingresantes no va acompañado de su permanencia en el sistema y posterior graduación.

### **Títulos académicos**

En el año 2008 se publicaron los resultados de una investigación que relevó la oferta académica, analizó su magnitud y las características de los títulos ofrecidos en el sistema universitario (Krotsch & Atairo, 2008). Estos daban cuenta del crecimiento acelerado en términos cualitativos y cuantitativos de la oferta de títulos en el país en un marco de diversificación creciente. Marquina (2004) señalaba:

Cierto estado caótico del conjunto de las titulaciones existentes que dificulta su clasificación, ordenamiento y tratamiento en base a criterios definidos a priori. (...) En los hechos, hoy cualquier certificación es susceptible de ser reconocida oficialmente, pese a no contar, en muchos casos, con “alcances” para una actividad profesional. (p. 30).

En esa línea, en el 1º ENCUENTRO NACIONAL sobre TITULACIONES organizado por la DNGU se concluyó que era “...necesario definir un conjunto de criterios que permitan distinguir con claridad los tipos de diplomas de grado y pregrado y una posible clasificación de títulos en cada una de las áreas disciplinarias.” (Steinman & Guerrini, 2008, p.3).

La normativa y los criterios de declaración de títulos se fueron ajustando a lo largo del periodo. Se presentan las características que definen los títulos de pregrado y grado.

#### **Pregrado**

Corresponde a carreras cortas, intermedias o técnicas, ofrecidas por instituciones universitarias. La duración debe ser mayor o igual a 1600 horas y un mínimo de 2 y 1/2 años.

Existen títulos de pregrado finales e intermedios. Los primeros corresponden a una carrera completa de pregrado, independiente de una carrera de grado, y los títulos intermedios se hallan incluidos en los planes de estudio de carreras de grado. La incorporación de títulos intermedios es una característica de la década de los 90 y principios del nuevo siglo. Se basó en el interés de dar una certificación de conocimientos que en lo posible favoreciera una salida laboral más temprana a los estudiantes. Estos títulos también deben cumplir con la normativa para los títulos de pregrado (Disposición 01/10 de la DGNU).

Los títulos de pregrado finales corresponden a carreras que no prevén a priori una articulación curricular con un ciclo de formación posterior. En general, este tipo de carreras, denominadas tecnicaturas, otorgan títulos de Técnico Universitario.

En algunas universidades habían sido registradas oficialmente como títulos de pregrado Diplomaturas o Bachilleratos Superiores, equivalentes a los primeros ciclos de carreras de grado. En su estudio sobre las titulaciones, Marquina (2004), advierte que dado que se trata de meras certificaciones de conocimientos académicos para la continuación de la carrera, no deberían ser considerados oficialmente “títulos”.

En 2008, la DNGU establece que las Diplomaturas no son carreras sino cursos y por lo tanto no extienden títulos sino certificados. Son ofrecidos por las universidades en el marco de su autonomía, cada institución define los criterios para cada uno de ellos. FLACSO, que es una institución universitaria internacional, es la única que puede expedir títulos de Diplomado ya que con esa condición fue incorporada al Sistema Universitario Nacional (Resoluciones Ministeriales N° 83/02 y N° 1024/03). La DGNU recomienda tener “especial cuidado en la difusión de este tipo de actividades a fin de no confundir a la ciudadanía que suele desconocer estas diferencias” y solicita “no utilizar las palabras “carrera” y “título” en la difusión de las mismas”. (Steinman & Guerrini, 2008, p.3).

## Grado

Son carreras conducentes al título de Licenciado o equivalentes, tales como Médico, Abogado, Ingeniero, Arquitecto. Sólo pueden ser otorgados por instituciones universitarias. Según la Resolución Ministerial N° 6/97 son los que tienen una duración como mínimo de 4 años y una carga horaria mínima en la modali-

dad presencial de 2600 horas reloj. Para el caso de las carreras incluidas en el Artº 43 de la LES la carga horaria es determinada por los estándares de cada una de ellas.

El conjunto de títulos de grado se halla constituido por los títulos finales de las carreras de grado con la duración mencionada, por los otorgados por los ciclos de complementación curricular y los profesorados. Según el Documento de la DGNU denominado “DOCUS N° 1” las carreras de Ciclos de Complementación Curricular.

son carreras de aproximadamente dos a tres años de duración que exigen condiciones especiales de ingreso destinadas mayormente a postulantes con títulos “terciarios” o de pregrado. La formación que certifica el título del ciclo está destinada a completar y complementar la formación obtenida con anterioridad y generalmente constituye una respuesta a una demanda social por mayores niveles de formación en determinadas áreas disciplinares y diversos campos de desempeño profesional.

Los CCC han recibido distintas denominaciones en distintos momentos. (Steiman & Guerrini, 2013). Previo a tener una denominación única (CCC) la misma estaba relacionada al perfil del título: ciclo de profesorado o ciclo de licenciatura.

Estas carreras surgieron hacia fines de la década del '90, como mecanismo articulador de trayectos formativos de los subsistemas de la educación superior. Esta nueva estructura en el grado fue una opción para mejorar las credenciales educativas de aquellos que ya insertos en el mercado laboral necesitaban obtenerlas o completar una formación alcanzada en instituciones terciarias no universitarias. O para aquellos que quisieran obtener un título docente de nivel universitario. (Krotsch & Atairo, 2008).

Actualmente se observa un proceso contrario al desarrollo de CCC para carreras incluidas en el Art. 43 de la Ley N° 24521. A partir de 2012 el Ministerio de Educación se ha expedido negativamente respecto al reconocimiento oficial de títulos correspondientes a CCC de carreras incorporadas en la nómina de dicho artículo. (RM 749/12 y 2976/2015).

Hay que advertir la necesidad de ser precisos cuando se habla de carreras y cuando de títulos. Una carrera puede tener más de un título y de distinto nivel.

## Avances del proyecto

Este proyecto de investigación parte de la recolección de datos de la oferta de carreras y títulos **de grado y pregrado**, Nuevos inscriptos (NI), estudiantes, reinscriptos y graduados del periodo 2005- 2014 en las universidades de gestión pública del Conurbano Bonaerense seleccionadas: UNLa, UNGS, UNTREF, UNDAV, UNAJ y UNM. El periodo de 10 años seleccionado llega hasta 2014, dado que es el último año del que a marzo de 2017 se cuenta con datos oficiales.

En el presente artículo se analizará en principio la oferta de títulos y luego la demanda, ambas según el nivel de título y las ramas de estudio ofrecidos y demandados.

En sentido riguroso una carrera tiene demanda en tanto cuenta con Nuevos Inscriptos, ya que es posible que una carrera cuente con estudiantes, pero no con nuevos inscriptos. Para el Sistema Araucano, “Nuevos inscriptos” es la denominación que reciben los ingresantes a una carrera. Si no cuenta con nuevos inscriptos la carrera no tiene demanda. Cuando una institución universitaria discontinúa una oferta y por tanto no recibe más Nuevos inscriptos, pero todavía tiene estudiantes cursando, para el Sistema Araucano se trata de una oferta NO vigente CON actividad. Y así debe declararla la universidad.

En esta primera etapa se analiza la demanda en un sentido lato, es decir, en términos de carreras con alumnos inscriptos. Este criterio se justifica en: 1) La etapa de la investigación; 2) la cantidad de carreras discontinuadas que aún cuentan con alumnos es pequeña. 3) En tanto los estudiantes que iniciaron la carrera años atrás y continúan cursando –aunque no haya nuevos inscriptos-, puede considerarse que existe demanda de la carrera.

## Metodología

El Departamento de información Universitaria (DIU) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación y Deportes (MEyD) recaba y sistematiza información estadística de las instituciones universitarias a través del Sistema Araucano, los cuales se constituyen, mediante el cruce de variables, en los datos oficiales del MEyD. A partir de éstos, el DIU elabora un anuario que publica con información agregada de las Universidades. El anuario de cada año se encuentra disponible en la página Web de

la SPU. La información allí volcada es por cada universidad, con datos agregados, sin diferenciación de titulaciones. Por otra parte, en dicho anuario no se registran los datos de todas las variables de las que el DIU solicita declaración a las universidades.

Para llevar a cabo este proyecto de investigación era indispensable contar con información detallada de un periodo, por universidad y por título, por lo cual se solicitó al DIU el envío de esta información desagregada, incluyendo variables que no se registran en los anuarios. El DIU proveyó los datos oficiales disponibles desde 2005 (según lo solicitado) y hasta 2014.<sup>1</sup>

Si bien, hasta julio de 2016, el MEyD todavía no había publicado el anuario 2014 (datos agregados), el DIU envió el detallado de ese año, por lo cual se pudo trabajar con la oferta académica y demanda del periodo 2005-2014.

A partir de la vasta información contenida en los detallados, se depuraron los datos según los siguientes criterios:

- Se dio continuidad a las carreras que sólo hubieran cambiado la cantidad de años de duración.
- Cuando una carrera se repetía con misma denominación del título, se debía a tres fuentes: 1) Cambio de unidad académica; 2) Cambio de plan de estudios (identificado porque está declarada como No vigente –con o sin actividad-; 3) Cambio de la duración teórica o error de declaración luego corregido. En todos los casos se integraron los datos de años previos que figuraran separadamente para el mismo título. El año de inicio considerado para cada titulación o carrera es el del primer año en que se registran estudiantes en dicho título.

Con el propósito de analizar la evolución de la oferta de títulos durante el periodo 2015-2017, se efectuó, durante el mes de marzo del 2017, un relevamiento de la oferta publicada en las páginas web institucionales. Se consideraron aquellos títulos actualmente publicados en las páginas web y que, simultáneamente, no fueron registrados en el Araucano durante ese período.

---

<sup>1</sup> La solicitud de información está habilitada en la página Web de la SPU para quien lo requiera, con justificación previa.

## **Universidades seleccionadas**

Del primer período; 1989-1995

### *Universidad Nacional General Sarmiento*

Creada en 1992 por la Ley N° 24.082 y radicada en el partido de Malvinas Argentinas, inició sus actividades académicas durante el año 1996. Desde sus orígenes manifestó el propósito de promover el desarrollo socioeconómico y cultural de la población de su zona de influencia. Se explicitó, a su vez, la voluntad de favorecer una formación centrada en la producción, lo social y lo humanístico (informe final de autoevaluación externa de la UNGS, 2010, p. 8).

### *Universidad Nacional de Tres de Febrero*

Creada en 1995 por la Ley 24.495 y radicada en el partido de Tres de Febrero, inició sus actividades académicas en 1998 buscando dar respuesta a las necesidades locales. Aquella zona se caracteriza por un perfil industrial y de servicios cuyo rasgo distintivo lo constituye la rama metalúrgica, así como el predominio de empresas pequeñas y medianas. (Informe final de autoevaluación externa de la UNTREF, 2009, p. 3).

### *Universidad Nacional de Lanús*

Creada en 1995 por la Ley N° 24.496 y radicada en el partido de Lanús, inició sus actividades académicas en 1997. Desde el comienzo de su gestión ha manifestado vocación de vincularse con lo local. En coherencia, en su Estatuto Universitario original incorporó un Consejo Social Comunitario (CSC) con el propósito de constituir un nexo con la comunidad. Si bien inicialmente el representante del CSC no tenía voz ni voto en el Consejo Superior, se le otorgó dichas atribuciones mediante la modificación del Estatuto. (Informe final de autoevaluación externa de la UNLA, 2010, p. 6).

Del segundo período (2009)

### *Universidad Nacional de Avellaneda*

Creada en 2009 por medio de la Ley N° 26.543 y radicada en el partido de Avellaneda, inició sus actividades académicas en 2011. En sus inicios se propuso que su oferta académica no se superponga con las de otras universidades instaladas en la región sur del conurbano adecuando los programas a un perfil específico vinculado a las características socioeconómicas y culturales del distrito,



siendo las Artes, el medio Ambiente, el Deporte y la Producción y el Trabajo, los ejes prioritarios (Dictamen de CONEAU para la Puesta en Funcionamiento de la UNDAV, 2011, p. 1).

#### *Universidad Nacional Arturo Jauretche*

Creada en 2009 por la Ley 26.576 y radicada en el partido de Florencio Varela, inició sus actividades académicas durante el año 2011. Desde sus orígenes manifestó la importancia que asume el “territorio” para la Universidad y su compromiso por favorecer su desarrollo y atender a las demandas locales. Para ello, se propuso un relevamiento de necesidades y de estudio continuo de los impactos de la Universidad en su zona de influencia. (Dictamen de CONEAU para la Puesta en Funcionamiento de la UNAJ, 2011, p. 5).

#### *Universidad Nacional de Moreno*

Creada en 2009 mediante la Ley N° 26.575 y radicada en el partido homónimo, inició sus actividades académicas en 2011. La Ley establecía que dada la necesidad de promover social, económica y culturalmente a la zona de influencia, la institución privilegiaría la implementación de carreras cortas con capacitación práctica y altas probabilidades de inserción en el mercado laboral) (Dictamen de CONEAU para la Puesta en Funcionamiento de la UNM, 2011, p. 1).

En cuanto al tamaño de las 6 universidades estudiadas, como se puede ver en el Cuadro N° 1, en 2014, 3 de ellas contaban con más de 10.000 estudiantes: UNLa (14.648), UNTREF (11.513) y UNAJ (10825)<sup>2</sup>. Es relevante el crecimiento de esta última Universidad que pertenece a la segunda etapa de creación de universidades de gestión pública en el conurbano bonaerense: en 2011 – su primer año de funcionamiento- contó con 3049 estudiantes y a los 4 años triplicó esta cantidad. Estas 3 universidades concentran más del 66,6% de la matrícula de las 6 universidades seleccionadas. En 4º lugar se ubica la UNGS (7953 estudiantes) y le siguen la UNDAV y la UNM, con 5564 y 5389 estudiantes respectivamente.

---

2 Datos de la publicación reciente en la página Web de la SPU. [http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Anuario\\_2013.pdf](http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Anuario_2013.pdf)

Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de títulos de pregrado y grado en 6 Universidades del Conurbano Bonaerense. Año 2014			
Institución	Estudiantes	Nuevos Inscriptos	Egresados
<b>Total de estudiantes de instituciones universitarias de gestión pública</b>	<b>1.468.072</b>	<b>331.208</b>	<b>81.552</b>
Arturo Jauretche	10.825	5.190	14
Gral. Sarmiento	8.021	1.969	179
Lanús	14.648	3.392	557
Moreno	5.389	1.840	11
Tres de Febrero	12.509	5.516	603
Avellaneda	5.617	3.180	55
<b>Total 6 universidades (UNG, UNTREF, LANUS, Moreno, Avellaneda, A. Jauretche)</b>	<b>57.009</b>	<b>21.087</b>	<b>1.419</b>

Fuente: Departamento de Información Universitaria - DNPelU - SPU –Cuadro 2.1.4.a  
<http://portales.educacion.gov.ar/spu/wp-content/blogs.dir/17/files/2015/12/Anuario-2013.pdf>

### Oferta académica de las Universidades seleccionadas

La oferta de **títulos** de grado y pregrado del periodo analizado se haya constituida por las siguientes categorías:

Nivel del Título	Tipo de oferta
Títulos de Grado	Carreras de grado de 4 años o más Ciclos de complementación curricular Ciclos de profesorado Ciclos de licenciatura
Títulos de Pregrado	Tecnicaturas "Otros pregrados", categoría residual del Araucano para títulos de Analista, Auxiliar, Programador, entre otros) Títulos intermedios

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

Entre las Universidades estudiadas y en el periodo analizado, la UNGS otorgaba el título de "Diploma en...", tal como Diploma Universitario de Estudios Generales con Mención en Ciencias Sociales, en Tecnología Industrial, entre otros. Ya avanzado el ordenamiento y sistematización de las titulaciones, esta universidad modificó los pla-

nes de estudio de 17 carreras de grado y dejó de aceptar nuevos inscriptos a partir de 2013 en esas carreras. En este trabajo y por tanto en el cuadro anterior no se consideran para el análisis a los estudiantes y graduados con títulos de Diplomaturas, ya que no constituyen títulos universitarios según la Disp. de la DNGU N° 1/10.

La UNTREF desarrolló una oferta de Diplomados que cuentan con alumnos en 2014. Todos ellos tienen una duración de entre 12 y 24 meses, esta característica no permite incluirlos como títulos intermedios ya que no cumplen con los requerimientos de la Disposición DNGU N° 1/10, pero llama la atención que estén declarados como títulos en Araucano en razón de lo referido previamente respecto a los títulos de Diplomado.

En el periodo 2005-2014 se ofrecieron y contaron con demanda de estudiantes un total de 242 títulos de grado (incluyendo los CCC) y pregrado (incluyendo los títulos intermedios, pero no las diplomaturas). Algunas carreras modificaron su plan de estudios en cantidad de años u otro cambio menor, manteniendo la denominación del título otorgado o agregando el término “Universitario” al mismo, y en ese caso, como criterio en el marco del presente proyecto de investigación, se planteó una continuidad de la oferta del título en el periodo. Otros títulos se discontinuaron: no tuvieron más demanda o bien no siguieron ofreciéndolo, pero esa decisión difícilmente se haya basado en una situación distinta a la baja de la matrícula. Entre los 242 títulos ofertados en el periodo 2005-2014 se discontinuaron 36, pertenecientes a: 11 carreras de grado, cada una con un título intermedio (11 carreras que suman 22 títulos), 5 ciclos de complementación curricular y 9 carreras de pregrado.

En 2014, dentro del universo analizado quedaron 37 carreras de grado con título intermedio: 22 títulos eran de UNTREF correspondiente a 14 carreras (en 2005 ofrecía 32) y 13 títulos (de 10 carreras) eran de la Universidad de Lanús. De las universidades creadas en el segundo período sólo la Universidad de Moreno ofrece una carrera con título intermedio.

La tendencia a ofrecer carreras de grado con títulos intermedios, típica de los 90 se fue apagando y apareciendo en las universidades de la segunda etapa una mayor cantidad de carreras con título final de pregrado, como se verá en el próximo punto.

### **Configuración de la oferta de Títulos según su nivel**

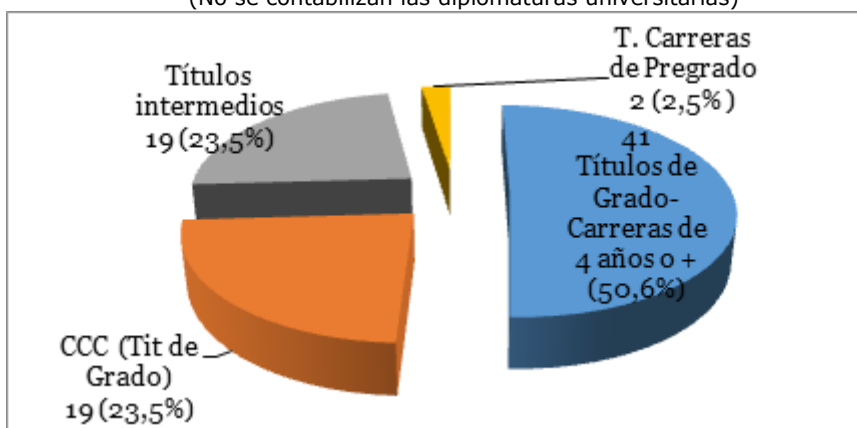
En 2005, primer año del periodo estudiado, UNGS, UNTREF y UNLa ofrecían en conjunto 81 títulos universitarios.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> No se contabilizan los títulos de Diplomaturas de la UNGS, ya que no cumplen con los criterios de un título de pregrado.

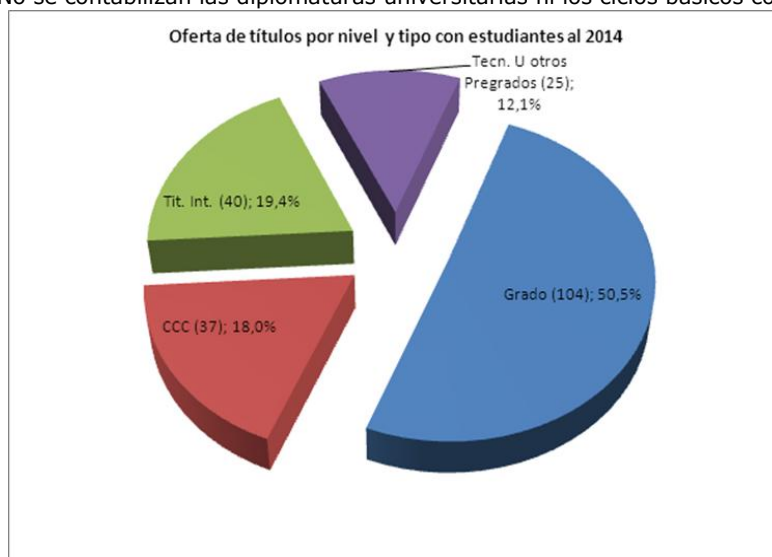
Según el nivel, el 74% de los títulos eran de grado y el 26%, de pregrado. Entre estos últimos sólo 2 correspondían a carreras de pregrado<sup>4</sup>; el resto de los títulos de pregrado eran títulos intermedios (19) incluidos en el plan de estudios de una carrera de grado de al menos 4 años. Es así que casi la mitad de las carreras de grado de al menos 4 años ofertadas, brindaban un título intermedio (19 carreras de 41). El 74% de carreras de grado queda conformado por las mencionadas 41 carreras de 4 años o más y 19 ciclos de complementación curricular. Gráfico N°1.

**GRÁFICO N° 1: Configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado -con estudiantes-, según nivel y tipo en UNGS, UNTREF y UNLa en conjunto- Año 2005**  
(No se contabilizan las diplomaturas universitarias)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

**GRÁFICO N° 2: Configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado -con estudiantes- según nivel y tipo en UNGS, UNTREF, UNLa, UNM, UNDAV y UNAJ en conjunto-Año 2014**  
(No se contabilizan las diplomaturas universitarias ni los ciclos básicos comunes)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

<sup>4</sup> Los dos títulos de pregrado eran: Técnico Superior Universitario en Informática Educativa-MD (UNLa) y Técnico Universitario en Organización y Conducción de Instituciones Educativas (UNTREF).

En 2014 la oferta académica con alumnos se hallaba constituida por 156 títulos ofrecidos por las universidades seleccionadas de la primera etapa y 50 títulos de la segunda.

La configuración de la distribución de títulos por nivel y tipo se había modificado a partir de una lógica de oferta distinta de las Universidades que iniciaron sus actividades académicas en 2011 y 2012 (UNM, UNDAV y UNAJ) y, en menor medida, por el ajuste realizado en su oferta por las universidades ya existentes en 2005: algunas carreras se discontinuaron y se incluyeron nuevas carreras en su oferta.

Al comparar la configuración de la oferta por tipo de 2005 y de 2014 se observa que la oferta de carreras de grado de 4 años o más se mantuvo en el 51%, pero los títulos de grado otorgados por los CCC y los títulos intermedios disminuyeron su representación porcentual en función del incremento de la cantidad y porcentaje de las carreras de pregrado con título final.

En este contexto, las carreras que ofrecían título de grado disminuyeron su representación en el conjunto de títulos ofrecidos (del 74% al 69%). El incremento porcentual de los títulos de pregrado fue traccionado por el incremento de carreras de pregrado (del 2,5% al 12%), ya que los títulos intermedios disminuyeron su participación (del 23,5% al 19%). (Gráficos N° 1 y 2)

**Cuadro N° 2 Distribución porcentual de la oferta de 2014 con estudiantes según nivel, tipo y etapa de creación de las Universidades seleccionadas.**

Nivel de Oferta	Tipo de Oferta	1° Etapa de creación		2° Etapa de creación	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Grado	Grado	75	48%	29	58%
	CCC	30	19%	7	14%
Pregrado	Títulos intermedios	39	25%	1	2%
	Tecnicaturas y otros pregrados	12	8%	13	26%
<b>Total</b>		<b>156</b>	<b>100%</b>	<b>50</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

La configuración de la oferta del conjunto de universidades de la 1° etapa estudiada es muy distinta a la de la 2°, aun en 2014.

En dicho año, la distribución porcentual de la oferta por nivel del conjunto UNGS, UNTREF y UNLa es la siguiente: el mayor porcentaje corresponde a títulos de grado (67%) y el restante 33%, al nivel de pregrado. Al efectuar este análisis para las universidades seleccionadas creadas en la 2° etapa se observa comparativamente con las del período anterior, una representación porcentual superior de la oferta

de grado (72%) y una inferior de la oferta de pregrado (28%). Sin embargo, esto no se debe a una menor cantidad de carreras de pregrado (sino, todo lo contrario). Se debe a una menor cantidad y representación porcentual de títulos intermedios en la configuración de la oferta.

Este es uno de los indicadores de que las mayores diferencias en la configuración de la oferta se encuentran en el tipo de oferta más que en el nivel de la oferta.

En el grupo conformado por UNGS, UNTREF y UNLa, el 48% corresponde a oferta de títulos de grado de carreras completas y el 19%, a los CCC; mientras que en el nivel de pregrado, los porcentajes corresponden un 25% a los títulos intermedios y un 8% a Tecnicaturas u otros pre-gradados.

En el conjunto UNM, UNAJ, UNDAV, se observa que la representación de la oferta de las carreras (y títulos) de grado completas es del 58%, porcentaje 10 puntos superior a la representación de las mismas en las universidades del período anterior y es comparativamente menor el peso porcentual de los CCC (14% de la oferta).

Al analizar el nivel de pregrado según tipo de oferta, existen aún mayores diferencias entre los mencionados grupos de universidades: en UNM, UNAJ, UNDAV, los títulos intermedios tienen una representación del 2%, muy inferior a la de UNGS, UNLa y UNTREF, cuyo peso porcentual es de un 25%. En las nuevas universidades, las Tecnicaturas u otros pregradados muestran una significativa representación porcentual de (26%).

Las nuevas instituciones se insertaron en un medio socioeconómico muy desfavorable con el fin de atender una población estudiantil de escasos recursos económicos y culturales para la cual este nivel educativo no constituía hasta entonces una opción real. (Chiroleu, 2016). La intención de estas universidades es favorecer la inclusión de estudiantes *de primera generación* (Buchbinder, 2008). En el marco de esta política inclusiva, se incrementa la oferta de tecnicaturas universitarias y otros títulos de pregrado.

Como hipótesis se puede plantear que se trata de una estrategia para favorecer la permanencia y graduación de estos estudiantes al tratarse de carreras de corta duración y, por otra parte, responder a sus necesidades de incorporarse tempranamente al mercado laboral.

## **Oferta Académica en 2015-2017**

En el relevamiento de la oferta publicada en las páginas web institucionales, se contabilizaron 33 títulos que no estaban presentes en el Araucano 2014. 20 (60,6%)

de ellos corresponden a carreras de grado de 4 años o más, 4 (12,1%) a Ciclos de Complementación Curricular, 2 (6,1%) son Títulos Intermedios y 7 (21,2%) se incluyen en la categoría de Tecnicaturas u Otros Pregrados.

En cuanto a su distribución por rama, 12 (36,4%) corresponden a la rama Sociales, 4 (12,1%) a Humanas, 12 (36,4%) a Aplicadas y, por último, 5 (15,2%) a Salud.

Se observa que, siguiendo las tendencias identificadas referidas a la distribución porcentual de los 206 títulos con estudiantes ofrecidos en 2014, persiste la predominancia de las carreras de grado. Durante el 2014 se registró que el 68,5% de los títulos ofrecidos con estudiantes eran de grado y, en continuidad, durante el período 2015-2017, el 72,7% de los nuevos títulos creados corresponden también a dicho nivel.

En relación a las tendencias halladas relativas a la distribución de los títulos según rama, las carreras de Sociales continúan siendo las mayoritarias. El 36,4% de los nuevos títulos creados pueden ubicarse en dicha rama. No obstante, hay un crecimiento en la oferta de títulos de Aplicadas que en 2014 representaban el 20% del total de títulos ofrecidos mientras que en la oferta de la Web, el 36,4% de los títulos corresponden a dicha categoría. Por último, el escenario descrito en 2014 que daba cuenta de una baja presencia de títulos de la rama de Ciencias Básicas no se ha modificado. Durante el período 2015-2017 no se han creado nuevos títulos inherentes a la rama de Ciencias Básicas.

### **Configuración de la oferta de Títulos según rama de estudio en el conjunto de las universidades analizadas**

En 2005, la UNGS, UNTREF y UNLa ofrecían, en conjunto, un total de 81 títulos. La mitad de ellos correspondían a la rama Sociales. Esta rama de estudio, sumada a Humanas conformaban el 81,5% de la oferta de títulos con estudiantes. Muy lejos de estos porcentajes se hallaba la oferta de títulos de las ramas Aplicadas (11,1%), Salud (6,2%) y Básicas (1,2%).

En 2014, estas universidades (UNGS, UNTREF y UNLa) habían incrementado su oferta a 156 títulos con estudiantes, el doble que en 2005. En la distribución porcentual se mantuvo el predominio de las titulaciones con estudiantes de la rama Sociales en primer lugar (43,6%) y Humanas (30,8%) en segundo.

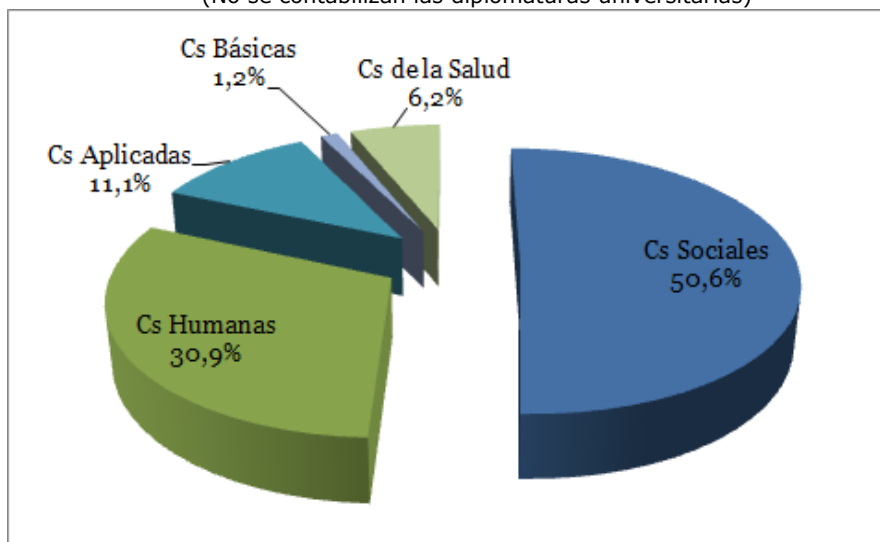
En el caso de las titulaciones de la rama Sociales, al comparar la oferta del 2005 con la del 2014 se observa un incremento en la cantidad de titulaciones pero una disminución de la representación porcentual de esta rama sobre el total de titulaciones ofertadas con estudiantes ese año (2014). En el caso de las titulaciones de la rama Humanas, si bien casi se duplicó la cantidad de titulaciones, la representación

porcentual se mantuvo. (30,9% y 30,8%, respectivamente). Las titulaciones de la rama de Salud disminuyeron tanto en cantidad como en representación porcentual sobre el total de titulaciones de cada año (6,2% -2005- y 4,5% -2014).

Por último cabe señalar el aumento significativo en el año 2014 con respecto a 2005 que se produjo tanto en cantidad como en representación porcentual de las titulaciones con estudiantes correspondientes a la rama Básicas.

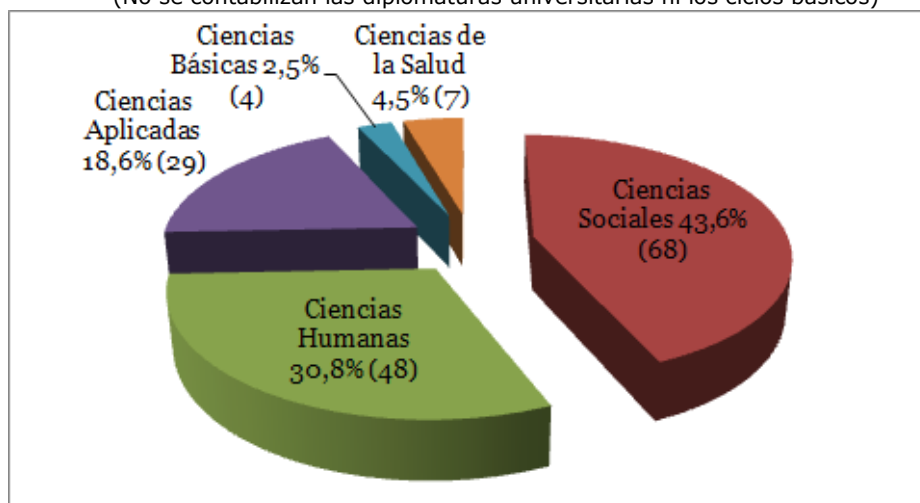
En los siguientes gráficos se presenta la distribución porcentual de títulos con estudiantes en 2005 y en 2014, respectivamente.

**GRÁFICO N° 3: Configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado -con estudiantes-, de UNGS, UNTREF y UNLa, según RAMA de estudio – Año 2005**  
(No se contabilizan las diplomaturas universitarias)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

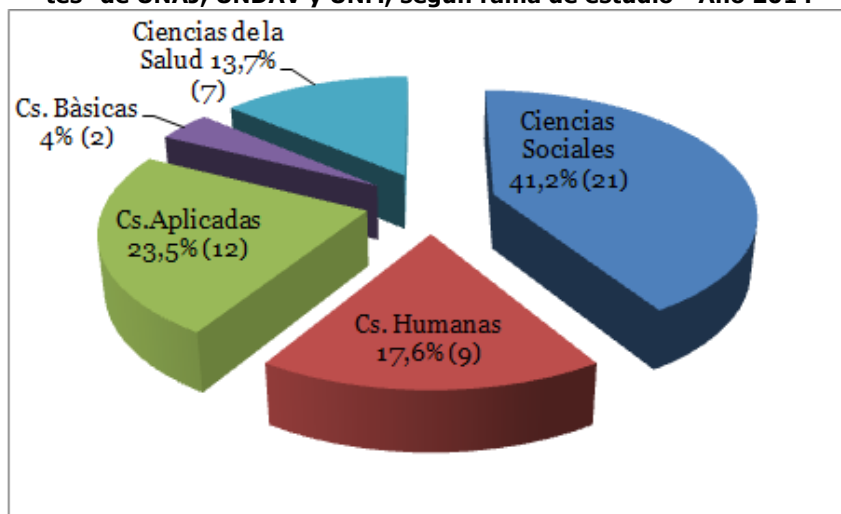
**GRÁFICO N° 4: Configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado -con estudiantes- de UNGS, UNTREF y UNLa, según RAMA de estudio – Año 2014**  
(No se contabilizan las diplomaturas universitarias ni los ciclos básicos)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD



**GRÁFICO N° 5: Configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado -con estudiantes- de UNAJ, UNDAV y UNM, según rama de estudio - Año 2014**

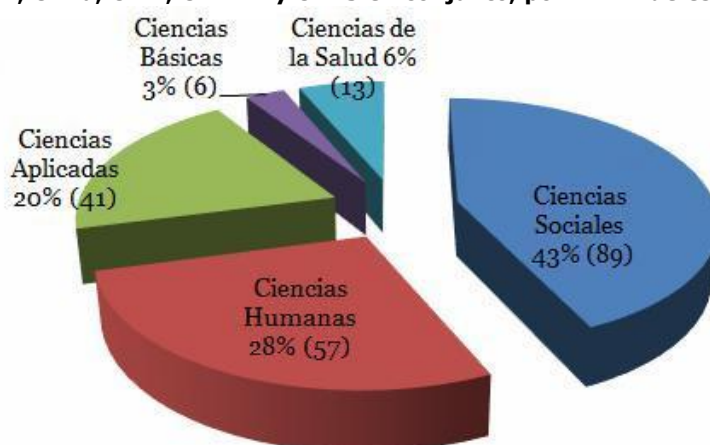


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

Si se compara la distribución porcentual de las titulaciones con estudiantes en el año 2014 de las universidades de la 1° etapa (Gráfico N° 4) con la distribución porcentual de las universidades de la 2° etapa (Gráfico N° 5), se observa que en el primer grupo el mayor porcentaje corresponde a las titulaciones de la rama Sociales, luego las de Humanas, en tercer lugar Aplicadas, en cuarto lugar Salud y por último Básicas; mientras que en las universidades de la segunda etapa de creación la rama con mayor representación porcentual también es Sociales (y porcentaje similar), pero le sigue en este caso Aplicadas (23,5%), luego Humanas (17,6%), Salud y por último Básicas, estas últimas con una representación mayor que en las Universidades del primer periodo.

La configuración de la oferta de títulos del conjunto de las 6 universidades en estudio queda representada en el Gráfico N°6.

**GRÁFICO N° 6: Configuración de la OFERTA de los 206 títulos con estudiantes de UNGS, UNTREF, UNLa, UNM, UNDAV y UNAJ en conjunto, por RAMA de estudio - Año 2014**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD.

Comparando la configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado en 2005 con la de 2014 de las 6 universidades, el fenómeno más ostensible que se observa es el importante incremento de títulos vinculados a la rama Aplicadas, no sólo en cantidad (de 9 a 41) sino también en el porcentaje (del 11,1% al 20% de los títulos). Los títulos de la rama Básicas también experimentaron un importante incremento en relación a 2005, sin embargo, la presencia de títulos relativos a esta rama sigue siendo baja. Pasó del 1,2% al 3%.

Si bien la cantidad de títulos asociados a las ramas Sociales y Humanas aumentó, su representación porcentual disminuyó, no obstante continúan detentando la mayor representación en la oferta de títulos: 43% y 28% respectivamente.

Estos datos globales de la configuración de la oferta de carreras por nivel y por rama se vincularán, en los siguientes apartados, con la demanda, en términos de cantidad de estudiantes.

### **Configuración de la demanda de los estudiantes en función de la distribución porcentual de los mismos por nivel de carreras**

La relación oferta-demanda por nivel se realiza por carrera, no ya por título, dado que los estudiantes (demanda) se inscriben en carreras las cuales pueden tener uno o dos títulos.

Las 141 carreras de grado concentran en 2014 52294 estudiantes de los cuales 18420 son nuevos inscriptos (NI). Así, los NI representan el 35% del total de estudiantes de grado en ese año.

Las carreras de pregrado concentran en 2014 3598 estudiantes de los cuales 1964 son nuevos inscriptos. Así, los NI representan el 54,6% del total de estudiantes de pregrado en ese año. Una proporción tan alta de ingresantes sobre el total de estudiantes podría estar señalando una alta tasa de abandono, pero también hay que tener en cuenta que estas carreras tienen menor duración y por tanto los alumnos permanecen menos tiempo en la carrera.

**Cuadro N° 3 Nivel de Oferta 2014 de UNGS, UNTREF, UNLa, UNM, UNDAV y UNAJ y su demanda por parte de los estudiantes**

Nivel de la carrera completa	Cantidad de carreras	Cantidad de alumnos	Porcentaje de alumnos	Cantidad de NI	Porcentaje de NI
<b>Grado</b>	141	52294	93,6%	18420	90,4%
<b>Pregrado</b>	25	3598	6,4%	1964	9,6%
<b>Total</b>	166	55892	100,0%	20384	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

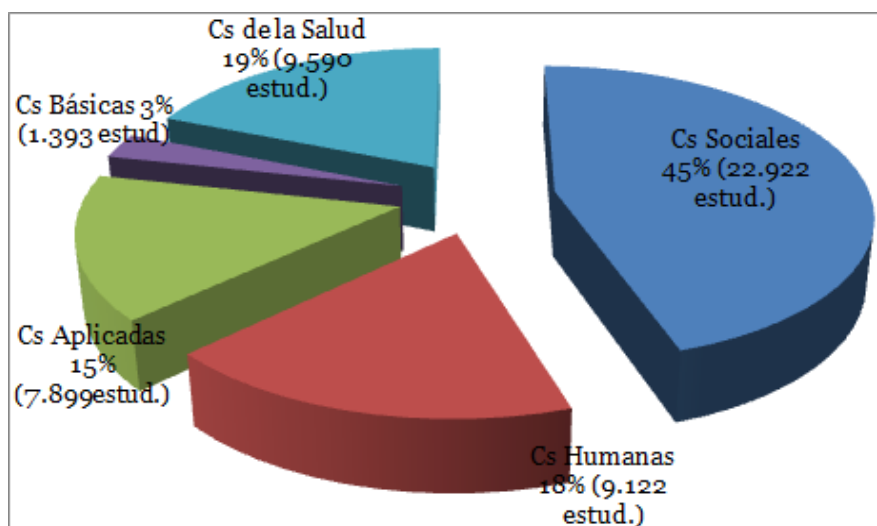
En el cuadro anterior puede observarse el total de alumnos de estas 6 universidades es de 55892, de los cuales sólo 3598 (6,4%) cursan carreras de pregrado, si bien la cantidad de carreras de pregrado ofrecidas representan un 15% del total. Quedaría pendiente estudiar en qué medida este fenómeno se debe a una menor demanda de las carreras de pregrado (en relación a las de grado), a una menor tasa de rezago, al hecho de tratarse de una carrera corta (por ende permanecen menor tiempo en la carrera) y/o a una mayor tasa de deserción.

En las carreras de grado (141), en cambio, la relación se invierte: el porcentaje de alumnos (93,6%) supera el porcentaje de la oferta de carreras del nivel (85%).

La proporción de nuevos inscriptos de pregrado (9,6%) es superior a la proporción de estudiantes de pregrado (6,4%).

### Configuración de la demanda de los estudiantes en función de la distribución porcentual de los mismos por rama

**GRÁFICO N° 7: Configuración de la demanda por rama de los estudiantes, en el conjunto de las universidades en estudio – Año 2014**  
(no se contabilizan los estudiantes de las diplomaturas ni de ciclos básicos)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos brindados por el DIU, SPU, MEyD

En relación a la cantidad de estudiantes por rama de estudio, en 2014 el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en la rama de Sociales; 22.922 estudiantes que representan el 45% de la matrícula total.

Le siguen con una representación mucho menor y porcentajes muy similares entre sí, las ramas de Salud y de Humanas con el 19% y 18% de los estudiantes totales, respectivamente.

En quinto lugar se ubica la cantidad de estudiantes de Aplicadas (15%) y, con una proporción mucho menor, los estudiantes de Básicas (3%).

La oferta que tiene una representación porcentual idéntica a la de la demanda es la de Básicas (3%).

Similar a la demanda es la proporción de la oferta de títulos de Sociales: 43% de la oferta total y 45% de la demanda.

El aspecto más llamativo es que las Ciencias de la Salud cuya oferta de títulos representa el 6% del total de la misma, concentra el 19% de la matrícula, lo cual demuestra la alta demanda de las carreras correspondientes a esta rama por parte de los alumnos.

En una situación inversa se encuentran Humanas y Aplicadas, las cuales presentan mayor oferta que demanda. Humanas representa el 28% de la oferta, pero sólo el 18% de los estudiantes están inscriptos en las carreras de esta rama. En cuanto a Aplicadas, éstas representan el 20% de la oferta, pero sólo concitan el 15% del total de estudiantes.

## Conclusiones

En el presente trabajo nos propusimos presentar los avances del proyecto de investigación relativos a la caracterización de la oferta y demanda de carreras en Universidades de gestión pública erigidas en el Conurbano Bonaerense. Para ello se seleccionaron 3 casos del primer periodo de creación (UNGS, UNLa y UNTREF), y 3 casos del segundo UNAJ, UNAV y UNMO.

Se estudió su oferta y su demanda según nivel y ramas disciplinares en el período 2005-2014. Se comparó la configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado del conjunto de universidades del primer periodo seleccionadas en 2005 con la de 2014 y la de 2014 de las mencionadas, con la de 2014 del conjunto de universidades seleccionadas del segundo periodo de creación. Además, se describió su oferta académica a 2016.

El análisis de la oferta 2005-2016 puso en evidencia el incremento de la cantidad de títulos ofrecidos por las universidades en estudio, no sólo en función de la incorporación de las universidades de la segunda etapa de creación, sino también por el incremento de los títulos de grado y pregrado ofrecidos por las universidades de la primera etapa.

No se encuentran grandes diferencias por nivel de la oferta.

Sin embargo se encuentra entre ambos grupos una diferencia significativa en la configuración por tipo de oferta. La oferta de la UNGS, UNLa y UNTREF, en 2005, tenía por característica que la mitad de sus carreras de grado completas tenían títulos intermedios (19 de 41) y presentaban mayor proporción de CCC que las de la segunda etapa de creación (e incluso que la propia en 2014). Además, sólo ofrecían dos carreras de pregrado, por lo cual la representación del 26% por parte de los títulos de pregrado en el total de la oferta estaba principalmente constituida por títulos intermedios.

La configuración de la oferta de títulos de grado y pregrado del conjunto UNAJ, UNAV y UNMO (con estudiantes a partir de 2011 y 2012), se caracterizó por darle, en su oferta, un peso proporcionalmente mayor a los títulos finales de carreras de pregrado y ofrecer un solo título intermedio.

En un análisis por rama de estudio

#### *Universidades seleccionadas del primer período*

En 2005, la mitad de los títulos ofrecidos correspondían a la rama de Sociales. Ésta, sumada a la rama de Humanas concentraba el 81,5% de la oferta de títulos de grado y pregrado con estudiantes. Muy lejos de estos porcentajes se hallaba la oferta de títulos de Aplicadas (11,1%), de Salud (6,2%) y de Básicas (1,2%).

En 2014, contaban con alumnos en el doble de las titulaciones que en 2005. En esta nueva configuración de su oferta, si bien disminuyó la representación porcentual de las Ciencias Sociales, se mantuvo el predominio de las titulaciones con estudiantes de esta rama en primer lugar y de las Ciencias Humanas en segundo.

En cuanto a las titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud, en 2014 disminuyeron su representación porcentual sobre el total en estas universidades: era 6,20% en 2005 y bajó a 4,5% en 2014, no por disminución de su cantidad.

Cabe resaltar que la escasa representación porcentual de las titulaciones correspondientes a la rama Ciencias Básicas se incrementó del 1,2% al 2,5% en 2014.

#### *Universidades seleccionadas del segundo período*

La rama con mayor representación porcentual también es Sociales pero le sigue en este caso Ciencias Aplicadas, luego Humanas, Salud y por último Ciencias Básicas, estas dos últimas con un peso porcentual superior (en más del doble) que en las Universidades del primer período. Los porcentajes en consideración son: 13,7% titulaciones de Salud y un 4% de Ciencias Básicas.

Estos mayores porcentajes no indican mayor cantidad de carreras en las de la segunda etapa de creación: en 2014 son 7 las carreras de Ciencias de la Salud en cada grupo de universidades; en cuanto a las titulaciones de Ciencias Básicas, si bien tienen mayor representación porcentual en la configuración de la oferta del segundo grupo, se trata de sólo 4 y 2 títulos, respectivamente.

### *Oferta-Demanda*

En 2014, estas 6 universidades, en conjunto, cuentan con 55892 estudiantes, de los cuales sólo 3598 (6,4%) cursan carreras de pregrado, si bien la cantidad de carreras de pregrado ofrecidas representan un 15% del total. Quedaría pendiente estudiar en qué medida este fenómeno se debe a una menor demanda de las carreras de pregrado (en relación a las de grado), a una menor tasa de rezago, al hecho de tratarse de una carrera corta y que por ende permanecen menor tiempo en la carrera y/o a una mayor tasa de deserción.

En cuanto a los NI de carreras de pregrado, éstos representan el 9,6% de los totales lo que implica un potencial incremento de la demanda en relación a la de estudiantes del mismo nivel (6,4%).

Al comparar la representación de la oferta de títulos por rama de estudio con su demanda, se observa que el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en la de Ciencias Sociales: 22.922 que representan el 45% de la matrícula. Porcentaje muy similar al de la oferta de carreras de tal rama.

La oferta de Títulos de Ciencias Básicas tiene una representación porcentual idéntica a su demanda (3%).

El aspecto más llamativo es que las Ciencias de la Salud cuya oferta de títulos representa el 6%, concentra el 19% de la matrícula, lo cual muestra una alta demanda de las carreras de esta rama.

Las ramas Humanas y Aplicadas, en cambio, presentan mayor oferta que demanda. Las Ciencias Humanas representan el 28% de la oferta, pero sólo el 18% de los estudiantes están inscriptos en las carreras de esta rama. Asimismo, las carreras de Ciencias Aplicadas, representan el 20% de la oferta, pero sólo concitan el 15% de los estudiantes.

## **Bibliografía**

**Buchbinder, P. y Marquina, M.** (2008): Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007, Buenos Aires, Biblioteca Nacional-UNGS.

- Chiroleu A., Marquina, M.** (2012): La Política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades, Los Polvorines, Universidad de General Sarmiento.
- Chiroleu, A.** (2016): "Políticas públicas de inclusión y democratización universitaria:hacia una ampliación de las bases sociales de las instituciones" En Aranciaga, *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas : debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (págs. 9-39), Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Ezcurra, A.** (2010): "Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos". En Gluz (Comp.), *Admisión a la Universidad y Selectividad Social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*, Los Polvorines, Buenos Aires, UNGS.
- Ezcurra, A. M.** (2011): Igualdad en educación superior, Un desafío mundial, Los Polvorines: UNGS.
- Fanelli, G. d.** (1997): Las Nuevas Universidades del Conurbano Bonaerense: Misión, Demanda externa y Construcción de un Mercado Académico, Buenos Aires, CEDES.
- Fernández, M.** (2014): El perfil sociocultural de graduados universitarios:. *Actas IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*, Argentina, FyL- UBA.
- Krotsch, P., & Atairo, D.** (2008): De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.
- Marquina, M.** (2004): Panorama de las titulaciones en el sistema de educación superior argentino: aportes para un estudio comparado, Buenos Aires, CONEAU.
- Ministerio de Educación** (2008): DOCUS N° 3: Las Denominaciones de los Títulos Universitarios, Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU), Argentina, Ministerio de Educación.
- Pérez Rasetti, C.** (2012): "La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas". En A. Chiroleu, M. Marquina, E. Rinesi, & (Compiladores), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner* (págs. 119-152), Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Steiman, J., & Guerrini, V.** (Julio de 2013): DOCUS N° 1: Las carreras de Ciclos de Complementación Curricular, *Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria*, DNGU, Ministerio de Educación.
- Steiman, J; Guerrini, V.** (2008): DOCUS N° 3: Las Denominaciones de los Títulos Universitarios, *Documentos de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria (DNGU)*, Argentina, Ministerio de Educación.

**Taquini, A. (1970):** "Creación de Universidades", en Revista Ciencia e Investigación, N° 10, pp. 435-450.

**Toribio, D. (1999):** La Evaluación de la estructura Académica, Buenos Aires, CONEAU, Serie Estudios, 3.

#### Documentos

**Ministerio de Educación y Deportes. SPU. DIU.** Adelanto de algunos capítulos del Anuario Estadísticas Universitarias 2014. En: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/> Consultado 10/02/2017

**DIU.** Datos desagregados por títulos y universidad, suministrados entre diciembre 2015 y marzo 2016.



# **Las profesiones académicas en Argentina. Perspectivas a partir de la homologación del Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias**

CRISTIAN PÉREZ CENTENO

JULIETA CLAVERIE

VIVIANA FÁTIMA AFONSO

jclaverie@untref.edu.ar / cpcenteno@untref.edu.ar / vivianafafonso@gmail.com

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

## **1. Introducción**

La profesión académica universitaria viene constituyéndose crecientemente en objeto de estudio en virtud de cambios significativos de la educación superior de las últimas décadas a nivel global.

Por otra parte, el sostenimiento de la política de creación de nuevas universidades públicas de manera significativa -en particular en el área geográfica del conurbano bonaerense-, como estrategia de ampliación de oportunidades de acceso, así como la reciente aprobación del “convenio colectivo de trabajo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales”, introducen para el caso argentino novedades que sin duda impactarán en las tareas que los docentes deben realizar y en las condiciones de trabajo, así como en el perfil de los mismos.

En este contexto, los avances de la investigación que aquí se presentan enfocan su alcance al ámbito de las universidades públicas creadas a partir de la recuperación democrática, en particular las de más reciente creación en el Conurbano Bonaerense. El objetivo es analizar el modo en que la profesión académica se configura en ellas comparando las trayectorias académicas de sus profesores con aquellos de las universidades tradicionales del país, las tendencias internacionales y períodos anteriores de tiempo y registrando su especificidad. También, describir el impacto de la reciente aprobación del convenio colectivo de trabajo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales en las dimensiones vinculadas al acceso, permanencia, tareas y tipos de contratación, entre otras.

## **2. El desarrollo investigativo de la profesión académica universitaria y el nuevo escenario educativo.**

La transformación que ha vivido la educación en Argentina, como producto de los grandes cambios a nivel social, cultural, económico y de la implementación de nuevas formas de gobernanza que han priorizado el desarrollo de políticas inclusivas, ha observado una rápida expansión de la oferta educativa en el nivel superior universitario con la creación de diecisiete universidades públicas en el territorio nacional en este siglo.

Consecuentemente la cantidad de profesionales universitarios ha crecido exponencialmente, habida cuenta de la numerosa y diferenciada cantidad de carreras que cada una de estas instituciones universitarias ofrecen a la población.

Si bien las estructuras de las culturas académicas se encuentran afectadas por factores extrínsecos, como regímenes evaluatorios, el formato de las disciplinas y las regulaciones normativas, también lo están por factores intrínsecos que permiten dar una forma particular a esas prácticas, resignificarlas y amoldarlas a los requerimientos que el contexto demanda (Perez Centeno y Aiello, 2010 a y b), lo que torna necesario producir estudios periódicos que permitan dar cuenta su estado y de las variaciones y dinámicas coyunturales.

En sus inicios, la profesión académica ha sido analizada desde una perspectiva sociológica que se fundaba en el desarrollo de criterios epistemológicos, procuraba evaluar la relación entre el gobierno educativo y el desarrollo académico, y también concebir la constitución de la “carrera” como producto de la conformación de un campus específico (Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011). Estos estudios han visto una renovación a partir de la década de 1980 cuando la importancia del sector académico comenzó a ser visualizada como motor del desarrollo social y económico. Esto condujo a repensar los aspectos nodales que confluyen en la conformación de los profesionales académicos, a través de la indagación de condiciones generales de contratación y su vinculación con las instituciones educativas, así como su acceso, promoción y desarrollo de sus actividades, o también la atención a las demandas sociales, entre otros aspectos, cuestiones que han podido ser materialmente observadas en la sucesión de investigaciones producidas a partir de entonces<sup>1</sup>.

En nuestro país, el incipiente abordaje de este campo de conocimiento ha sido desarrollado crecientemente en este siglo por García de Fanelli (2001, 2004 y 2008), el proyecto internacional “Changing the Academic Profession” (CAP) y luego

---

1 Véase Boyer, Altbach y Whitelaw (1994), Neave y Van Vaughn (1991), Becher (1989), Gibbons et al. (1994) y Henkel (2000), entre otras.

profundizada en el marco de investigaciones de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Fernández Lamarra y otros, 2009; Fernández Lamarra y Perez Centeno, 2011 a, 2011b y 2013; Aiello, 2009; Perez Centeno y Aiello, 2010a, 2010b y 2011; Perez Centeno, 2015). También ha habido estudios e investigaciones en la temática en las Universidades Nacionales de General Sarmiento, Catamarca, Tucumán y del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Todas estas producciones permitieron una primera aproximación descriptiva de la profesión académica en el país y su comparación internacional, y caracterizaron la identidad y cultura de los académicos en función de los distintos ámbitos de actuación (nivel y modalidad de enseñanza, disciplina de inserción, grado de experiencia, tipo de dedicación, orientación a la docencia e investigación, entre otras variables consideradas), explorando la naturaleza de sus cambios a través del tiempo y en relación a las tendencias internacionales.

El avance de la investigación ha permitido identificar la complejidad que representa el ejercicio de la profesión académica en la universidad pública ya que, además de enseñar, los académicos investigan, participan de la gestión de la unidad académica con la que se vinculan a nivel departamental y/o institucional, de comités editoriales y de evaluación, desarrollan tareas de extensión, transferencia, generan fondos para sus estudios y se capacitan, o bien diseñan y desarrollan proyectos compitiendo entre sí. Asimismo, el desempeño académico ha superado su configuración tradicional habida cuenta de los avances tecnológicos, la virtualización, interinstitucionalización e internacionalización de las relaciones interpersonales, favoreciendo los procesos de formación y de investigación brindándoles un nuevo formato que trasciende las fronteras físicas y horarias de trabajo tradicional (Pérez Centeno, 2015).

Por otra parte, es importante tener en cuenta que este sector educativo se ha visto interpelado por la homologación del “Convenio colectivo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales” (CCDIUN) mediante el decreto 1246 del año 2015, toda vez que éste establece a lo largo de sus 75 artículos, parámetros normativos y regulatorios respecto del desempeño profesional académico.

Es menester mencionar que un convenio colectivo de trabajo es un instrumento legal resultante de una negociación por parte de los representantes de los trabajadores y de los empleadores, estableciendo pautas exigibles entre las partes contratantes en cuanto a políticas salariales, de contratación, de ascenso, de extinción de la relación laboral, sobre el uso de licencias, de condiciones y la seguridad que deben ostentar los ambientes de trabajo, en torno a los incentivos, a la producción y/o investigación y respecto de la conformación de jerarquías, entre otras cuestiones posibles.

En este orden de ideas, el nuevo escenario educativo (promovido por el aumento de instituciones y cargos y, por ende, de profesionales desempeñando tareas propias de la profesión académica) y el establecimiento del nuevo convenio que regula su actividad, sitúan a este tópico como un factor principal de estudios que no ha sido abordado hasta el momento con esta perspectiva.

### 3. Metodología

El trabajo presenta los avances de una investigación orientada por una hipótesis que sostiene que las recientes políticas públicas hacia los docentes universitarios en Argentina han generado cambios en el sistema de reconocimiento y recompensas de su trabajo que explican aspectos tales como preferencias, intereses, compromisos y estados de ánimo. A la vez, estos efectos pueden diferir según “tipos” de académicos en función de su disciplina, su institución, el momento en que inician su trayectoria académica, su cargo, su dedicación a la actividad académica, o su género. Por omisión de las políticas públicas esos cambios pueden haber afectado de modo diferenciado al colectivo académico que desempeña su labor en el nivel de posgrados y en el ámbito de la educación a distancia; áreas de labor académica que no han sido estudiadas específicamente.

El proyecto de investigación “*La profesión académica en Argentina: nuevas dinámicas y tensiones en el marco de las tendencias globales*” (Programa de Investigación Científica y Tecnológica, UNTREF) busca describir los principales rasgos de la profesión académica de los docentes que se desempeñan en las universidades públicas de reciente creación, particularmente de aquellas pertenecientes al ámbito geográfico del conurbano bonaerense, considerando características y trayectorias biográficas ocupacionales y académicas, regulaciones macropolíticas e institucionales y dimensiones subjetivas en relación al trabajo académico. Además pretende comparar las trayectorias académicas de dichos profesores universitarios con las de la profesión académica en el país, las tendencias internacionales y períodos anteriores de tiempo registrando su especificidad. Y, muy especialmente, considerar el impacto de la aprobación del convenio colectivo de trabajo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales en cuanto al acceso, permanencia, tareas, tipo de contratación, entre otras.

El estudio se enmarca en una investigación de tipo cuanti-cualitativa cuya perspectiva teórico metodológica se propone comprender tanto las condiciones materiales objetivas como las condiciones simbólicas y subjetivas de producción de lo so-

cial. En este trabajo, se presentan los primeros avances en el análisis de las fuentes secundarias y de los datos estadísticos vinculados al problema.

Al respecto, en base a los objetivos de la investigación, en primer lugar, se mencionan algunas características novedosas que han asumido las nuevas universidades creadas desde los años 90 y adelante, descritas mediante el análisis de fuentes secundarias. Luego, en segundo lugar, se releva el contexto de surgimiento del Convenio Colectivo de Trabajo, tanto como sus principales alcances para la gestión de las instituciones y el ejercicio del trabajo docente. Finalmente, se presentan datos estadísticos acerca de las estructuras docentes en cuanto a categorías, dedicaciones, edad, antigüedad, sexo y grado de formación de los académicos. Centralmente, se busca describir la coyuntura previa a la incidencia del “Convenio colectivo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales” en el contexto de un fuerte incremento de la oferta de educación superior universitaria en el país, para luego – en el futuro- poder valorar su alcance relativo.

Por una cuestión de diseño, las Tablas 4, 5, 6, 8 y 9 se presentan al final del apartado correspondiente.

## **4. Resultados**

### **4.1 Crecimiento y diversificación institucional del sistema universitario argentino.**

Desde la recuperación democrática argentina en 1983 se crearon 31 universidades nacionales<sup>2</sup>; 14 de ellas en el conurbano bonaerense, en la Provincia de Buenos Aires (6 entre 1989 y 1995 y 8 universidades en el presente siglo).

Este proceso de expansión institucional se caracterizó por estar territorialmente concentrado en la Provincia de Buenos Aires, principalmente en el área del conurbano, buscando favorecer el acceso a la educación superior de aquellos sectores más desfavorecidos para los cuales la oferta pública no tenía alcance. Como razón de política educativa, las nuevas universidades se presentaron como opciones alternativas de las grandes universidades tradicionales, atendiendo, en general, una pobla-

---

2 Estrictamente, dos de ellas fueron nacionalizaciones de universidades nacionales (La Rioja, 1993; Pedagógica, 2015) y en otros dos casos fue el cambio de status institucional ya que pasaron de ser Institutos Universitarios a Universidades Nacionales (Universidades Nacionales de la Defensa y de las Artes, ambas en 2014).

ción caracterizada por ser primera generación de estudiantes (Mundt, Curti y Tommasi, 2011).

**Tabla 1. Universidades Nacionales del conurbano bonaerense según año de creación (a partir de 1983).**

1989	Universidades Nacionales de La Matanza (UNLM)
1989	Universidades Nacionales de Quilmes (UNQUI)
<b>1992</b>	Universidad Nacional de Gral. San Martín (UNSAM)
<b>1992</b>	Universidad Nacional de Gral. Sarmiento (UNGS)
<b>1995</b>	Universidades Nacionales de Lanús (UNLa)
<b>1995</b>	Universidades Nacionales de Tres de Febrero UN-TREF)
2009	Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)
2009	Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV)
2009	Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ)
2009	Universidad Nacional de Moreno (UNM)
2009	Universidad Nacional del Oeste (UNO)
2014	Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)
2015	Universidad Nacional de Scalabrini Ortiz (UNSO)
2015	Universidad Nacional de Almirante Brown (UNAB)

¿Cómo se configura el ejercicio de la profesión académica en las nuevas universidades? Cabe repasar algunas características particulares de estas nuevas instituciones. Un primer punto, es la forma que adquirió la organización del trabajo académico. Al respecto, todas adoptaron un modelo de estructura departamental, lo cual -en teoría- se presenta como un ordenamiento más flexible para el intercambio y movilidad académica y de estudiantes (Claverie, 2011). Por el contrario, hasta la década de los '90, la gran mayoría de las universidades argentinas fueron creadas con un modelo napoleónico de organización por facultades y cátedras. Existen algunos trabajos antecedentes en el país que han planteado que la estructura de cátedras se presenta como una “barrera” para la movilidad de carrera desde la perspectiva de los actores (Claverie 2012, García de Fanelli y Moguillansky, 2014). Es preciso avanzar en preguntas que analicen si estructuras departamentales mejoran las oportunidades de carrera docente.

Una segunda dimensión es que las mismas incorporaron en su gestión recursos humanos profesionalizados en el campo de la administración y gestión de las organizaciones (Marquina y Chiroleu, 2015). La profesionalización de la gestión académica

mica implica incorporar nuevas lógicas de otros campos disciplinarios. ¿Permean las prácticas (cultura) del propio campo académico? Algunos trabajos antecedentes observaron que en las universidades tradicionales subsisten fuertemente comportamientos tácitos vinculados a las culturas de las carreras y de las cátedras que representan “modos de hacer las cosas”, construcciones históricas compartidas que otorgan legitimidad a las normas y expectativas del grupo y que pueden tener más fuerza, incluso, que las normas formales establecidas por la institución (Perez Centeno y Aiello, 2010, Claverie, 2012). En este sentido, se torna relevante analizar - desde la perspectiva de los propios actores- si la profesionalización de la gestión académica legitima nuevos hábitos en los campos disciplinarios (Bourdieu, 2008).

En otro sentido, cabe la pregunta sobre los aspectos vinculados al gobierno universitario. En cuanto a sus formas de gobierno, en general, las nuevas universidades repiten la estructura de autoridades de las otras universidades nacionales: Asamblea, Consejo Superior y Rector en el ámbito de las Universidades y Consejo Académico o Directivo, Director y Director de carrera a nivel de unidades académicas (Storni, 2005). No obstante, presentan algunas innovaciones respecto del modelo de cogobierno tradicional incorporando (en la composición de las instancias colegiadas de decisión) un nuevo grupo de actores externos, como, por ejemplo, representantes de consejos sociales o del gobierno local o provincial. También puede observarse una mayor representación de las autoridades y docentes por sobre los grupos de graduados y no docentes (Marquina y Chiroleu, 2015).

Finalmente, existe otro aspecto de cambio que afecta en gran medida la conformación de los grupos académicos en las nuevas universidades y está vinculado al tipo de carreras que ofrecen. Según un relevamiento de sus páginas *web*, en varias de ellas hay carreras más comunes en el sistema (tales como Trabajo Social, Administración o Contador Público). Sin embargo, en su mayoría se destaca una oferta de carreras originales para el sector público. Por ejemplo, en el área de la salud se encuentra Medicina, Bioquímica, Licenciatura en Enfermería (cubriendo una vacancia a nivel país de estas carreras) o Licenciatura en Organización y Asistencia de Quirófanos. En las Ingenierías, y el sector de la Agronomía: Ingeniería en Petróleo, Biotecnología (Moreno, Jauretche), Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Química (Merlo, Jauretche), Ingeniería en Sonido (Tres de Febrero), Ingeniería Industrial, Ingeniería en Zootecnia (Chaco Austral) o Licenciatura en Ciencias Agrarias o Geología (Tierra del Fuego). También nuevas carreras vinculadas al diseño y la tecnología, como Licenciatura en Medios Audiovisuales y Digitales (Rafaela y Tierra del Fuego), Diseño de Marcas y Envases (Avellaneda) o Diseño Industrial (Avellaneda).

Por otro lado, se observa una presencia interesante de carreras de ciclos de Licenciatura en Gestión en el área de Educación para la formación de maestros y profesores. También, una presencia de carreras cortas (tecnicaturas) con orientaciones específicas en distintos campos disciplinares y locales. Por ejemplo, Tecnicatura en Emergencias Sanitarias y Desastres, Tecnicatura Universitaria en Farmacia Hospitalaria, Tecnicatura Universitaria en Información Clínica y Gestión de Pacientes, Tecnicatura Universitaria en Producción Vegetal Intensiva, Tecnicatura Universitaria en Emprendimientos Agropecuarios (Jauretche), Tecnicatura Superior en Aeronáutica Civil (Chaco Austral) o Tecnicatura en Intervención Socio Comunitaria (Avellaneda).

Los aspectos de la oferta de carreras nos generan nuevos interrogantes ¿cómo lograr un atractivo para los docentes especializados en las disciplinas? ¿Qué tipo de docentes incorporan a sus estructuras las nuevas universidades? ¿Se promueve la vinculación de la docencia con las tareas de investigación y extensión? Existe al respecto un trabajo de Rovelli (2012) que indagó cómo se configuraron los procesos de movilidad de docentes investigadores desde las universidades tradicionales hacia instituciones nuevas del conurbano bonaerense definiendo la especificidad de las culturas académicas. La autora concluyó que un primer factor importante que traccionó la movilidad estuvo vinculado a las ventajas salariales y laborales de las universidades de destino, incluyendo aspectos de la infraestructura, junto con la posibilidad concreta de ascender en la carrera académica. Otro punto destacado fue la movilidad de docentes referentes (por su trayectoria) en las disciplinas que favorecieron el seguimiento de sus grupos de trabajo. ¿Se afianzaron los grupos docentes? ¿Se configuran nuevos modos de intervención? Cabe avanzar ahora en la comprensión de los movimientos docentes, su ejercicio y las particularidades de la enseñanza en las nuevas universidades del conurbano.

En suma, la creación de nuevas instituciones trajo aparejado un conjunto de cambios en las estructuras universitarias y sus prácticas (coyunturas) que inciden en el ejercicio de las profesiones académicas y en la consolidación de nuevos campos de acción y que merecen ser abordadas para su desde las propias subjetividades.

#### 4.2 La organización del trabajo en la Argentina: aspectos generales de las condiciones laborales y su estructura.

Como se mencionó en la introducción, otro de los factores que ha tenido un impacto reciente en la gestión de la profesión académica en la Argentina es la aproba-



ción del CCDIUN homologado en el mes de julio de 2015, mediante el Decreto 1246/15.

A lo largo de las últimas décadas los reclamos salariales de los docentes universitarios ocuparon un lugar destacado en el conjunto de los conflictos laborales (Groissman, 2009). No obstante, en el año 2007 comenzó un proceso de diálogo entre los sindicatos como actores representativos de los docentes, el Estado a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) representando al sector “patronal”, a fin de mejorar las condiciones salariales docentes (en el marco de las paritarias) pero, además, trazar las definiciones para la firma de un convenio colectivo de trabajo que integre sus derechos y obligaciones como empleados públicos. En suma, su reciente homologación demostró grandes avances en la definición de los nuevos aspectos de las condiciones laborales, licencias, y otros temas propios del ejercicio de la profesión académica en el país. Cabe subrayar que el Convenio Colectivo de Trabajo tiene alcance en las instituciones universitarias del sistema público por tener valor de Ley aun cuando las Universidades gozan de autonomía.

La comisión paritaria que discutió su elaboración estuvo conformada por los gremios con representación nacional: CONADU<sup>3</sup>, CONADU Histórica<sup>4</sup>, FEDUN<sup>5</sup>, FAGDUT<sup>6</sup>, CTERA<sup>7</sup>, y UDA<sup>8</sup> y la representación del CIN por la parte empleadora. Desde el año 2012 y hasta el 2015 las discusiones fueron conformando la versión final del convenio colectivo.

El convenio define los aspectos generales de la organización del trabajo del docente universitario (licencias, derechos, deberes, incompatibilidad, categorías y dedicaciones, entre otros temas) y las condiciones de la carrera docente. Hasta el momento de su aprobación -y en el marco de lo establecido por la Ley de Educación Superior (24.521/95)- los docentes accedían a los cargos por concurso abierto de antecedentes y oposición, y las universidades gozaban de autonomía para establecer las condiciones de permanencia y promoción en la carrera docente, siendo también el concurso abierto la modalidad preferida en estas instancias de la carrera.

Con la aprobación del convenio, en concreto en su capítulo cuarto, se avanzó sobre el funcionamiento universitario obligando a las universidades a implementar mecanismos de carrera ascendente para los académicos. El régimen de carrera do-

---

3 Federación Nacional de Docentes Universitarios.

4 Federación Nacional de Docentes, Investigadores y Creadores Universitarios.

5 Federación de Docentes de las Universidades.

6 Asociación Gremial de Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional.

7 Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

8 Unión de Docentes Argentinos.

cente implica que el acceso y la promoción de los docentes combinen la realización de concursos (para el acceso) con evaluaciones periódicas de desempeño (para la permanencia y promoción). Trabajos antecedentes dieron cuenta de experiencias innovadoras tempranas en la aplicación de regímenes de carrera (Claverie, 2009) y analizaron el alcance de la aplicación y su definición normativa (formas que adoptaron) en el sistema universitario (Rovelli y otros, 2016). Según este relevamiento, para el año 2016, el 40% de las instituciones contaba con dispositivos de carrera docente reglamentados, no obstante concluyeron que al comparar a las universidades entre sí y sus unidades académicas al interior, existen dinámicas institucionales, culturas evaluativas y trayectorias heterogéneas<sup>9</sup>. Esto implica avanzar en estudios del funcionamiento real de los regímenes de carrera y de las restricciones que operan a nivel institucional para su efectiva aplicación.

#### 4.3 Los académicos de las nuevas universidades del conurbano bonaerense.

En este apartado se ofrece una síntesis de los datos de docentes universitarios de las universidades objeto de estudio (universidades nacionales del conurbano bonaerense creadas a partir de la recuperación democrática).

Debe mencionarse que a la fecha de desarrollo del artículo<sup>10</sup> la última información oficial disponible corresponde al año 2013<sup>11</sup> lo que genera una doble dificultad: por un lado no se dispone de información suficientemente actualizada y, por otra parte, esa misma dificultad impide contar con la información de 3 universidades alcanzadas por este estudio que fueron creadas a partir de 2014 (Universidad Nacional de Hurlingham, Scalabrini Ortiz y de Almirante Brown).

La Tabla 2 permite dimensionar el universo de instituciones abordado en comparación con el conjunto del sistema público –sean universidades o institutos universitarios–:

- representa el 7,5% del mismo (lo que destaca dado el reducido ámbito geográfico en la que se ubican -y que se suman al fuerte conglomerado de la ciudad de Buenos Aires-);

---

9 En este universo se encuentran 5 de las universidades nacionales alcanzadas por el estudio: Arturo Jauretche, Avellaneda, Lanús, Moreno y Quilmes.

10 Marzo de 2017.

11 En el sitio web del Ministerio de Educación y Deportes se encuentra disponible un adelanto de información correspondiente al año 2014, pero no incluye el capítulo de Recursos Humanos con información sobre docentes.

- la representación masculina es superior a la del conjunto (55,8% vs.51%);
- el promedio de edad es inferior (43,9% vs. 46%).
- la antigüedad docente es sensiblemente inferior (6,8% vs. 14,9%) con una fuerte incidencia de la antigüedad en las universidades de más reciente creación.

**Tabla 2. Cantidad de docentes según sexo, cargos, edad promedio y antigüedad en universidades estudiadas. 2013.**

Universidad	Docentes	Mujeres	Varones	Cargos	Edad Promedio	Antigüedad
Arturo Jauretche	610	275	335	612	41	3,7
Avellaneda	357	180	177	451	44	3,1
Gral. Sarmiento	620	304	316	637	42	
José C. Paz	271	119	152	350	39	1,1
La Matanza	2.626	1118	1508	2.713	44	10,4
Lanús	727	307	420	844	49	9,7
Moreno	259	126	133	350	44	6,5
Oeste	192	106	86	284	44	6
Quilmes	1.015	451	564	1.021	44	11,2
San Martín	1.436	615	821	1.699	48	9,9
Tres de Febrero	985	421	564	1.033	S/D	S/D
<i>Total Universidades Estudiadas</i>	<i>9.098</i>	<i>4022</i>	<i>5076</i>	<i>9.994</i>	<i>43,9</i>	<i>6,8</i>
<i>Total Universidades Públicas</i>	<i>121.208</i>	<i>59.366</i>	<i>61.842</i>	<i>169.703</i>	<i>46</i>	<i>14,9</i>

Fuente: Anuario 2013 (SPU/MEyD)

La distribución de los cargos según su dedicación permite observar otras diferencias. La Tabla 3, por ejemplo, muestra una mayor proporción de cargos con dedicación exclusiva y semiexclusiva ya que en ambas categorías agrupan casi 4 de cada 10 cargos frente al 30,7% de la media del sistema. Las dedicaciones simples son sensiblemente diferentes: algo más de un tercio en las universidades del conurbano frente a los dos tercios del conjunto del sistema. Sin embargo, esta aparente mejora se diluye cuando se observa que cerca del 25% de los cargos corresponde a otro tipo de designaciones: fundamentalmente contratos (58,5% de los casos) -una modalidad muy frecuente en las nuevas universidades hasta que avanzan en su normalización- y designaciones ad honorem (30,5%)<sup>12</sup>.

Por otra parte, la suma de las dedicaciones simples y otras formas de contratación totalizan el 60% de las designaciones, por lo que la situación no es estructuralmente distinta al del conjunto del sistema.

<sup>12</sup> Este valor triplica el promedio del conjunto del sistema público universitario.

Así, las nuevas universidades del conurbano bonaerense presentan una situación polarizada frente al conjunto del sistema público: una mayor calidad de las mayores designaciones con una situación precaria de una parte significativa de los cargos, con las implicancias sociolaborales que significan respecto de su condición de trabajo y ejercicio de la ciudadanía institucional (Perez Centeno, 2015).

**Tabla 3. Distribución de cargos según dedicación. 2013.**

	Exclusiva	Semiexclusiva	Simple	Otros
Total Universidades Estu- diadas	15,8%	24,0%	36,0%	24,2%
Total Universidades Públicas	12,2%	18,5%	65,3%	4,0%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario 2013 (SPU/MEyD).

El registro diacrónico muestra que comparativamente con el conjunto del sistema público, las universidades del conurbano han alcanzado la mencionada proporción de designaciones gracias a una fuerte dinámica desplegada en los últimos años (Tabla 4). En el período entre 2009 y 2013, se observó que las dedicaciones exclusivas aumentaron un 20,8% (más que triplicando la mejora observada en el conjunto del sistema), las dedicaciones semiexclusivas se incrementaron 72,6% (frente al 7,3% del conjunto) y las simples, un 90,7% (una performance 7 veces superior al del conjunto); lo que refuerza la tarea de normalización que han debido desplegar las universidades más jóvenes.

Las Tablas 4 y 5 presentan los datos desagregados de las universidades estudiadas permitiendo observar las fuertes heterogeneidades institucionales en estos aspectos. Así, por ejemplo, la designación de docentes vía contratos oscila entre el 2,5% (UNQUI) y el 70,3% (UNDAV); y la evolución de las designaciones es todavía más polar, observándose casos de alto crecimiento y decrecimiento (vg. las dedicaciones exclusivas entre 2009 y 2013 de UNQUI que disminuyeron un 33,7% y la UNLa que las incrementó en un 653,8%).

Si se considera la edad de los académicos (Tabla 6) se aprecia que en las nuevas universidades la proporción de docentes entre 25 y los 44 años es mayor, por sobre la media del conjunto y, por contrapartida, están subrepresentados en el universo de 45 a 64 años. Llama la atención que en el grupo de 65 años y más, las universidades estudiadas superan significativamente la proporción promedio del sistema (9% vs. 6,4%), lo que podría significar que estas universidades están constituyendo quizás una vía ingreso de personas en edad de retiro provenientes del mundo profesional o bien de otras universidades. Estos datos están en línea con las conclusiones presentadas anteriormente del estudio de Rovelli (2012) quien expresó que la movi-

lidad de referentes académicos con trayectoria hacia las nuevas universidades fue un atractivo para la movilidad de los docentes (seguidores) más jóvenes.

Si lo que se toma en cuenta es el sexo –debe recordarse que la representación masculina en el universo estudiado es superior a la del conjunto (55,8% vs.51%)- se aprecia que ese desbalance no es uniforme. Así los cargos docentes están distribuidos más uniformemente y a favor de las mujeres (Tabla 7); incluso hay universidades donde aquello no se verifica (Avellaneda y del Oeste) y la proporción de mujeres es bien superior a la de hombres. Pero el aspecto más crítico que se observa en cuanto a la composición de sexo es que la sobrerrepresentación masculina está fuertemente asociada a las mayores dedicaciones. La Tabla 7 lo expresa claramente: cuanto menor es la designación mayor es la proporción de mujeres. O, dicho de otro modo, los varones acaparan las dedicaciones de mayor calidad.

**Tabla 7. Distribución de los cargos según designación y sexo. 2013.**

Institución	Total Cargos		Exclusiva		Semiexclusiva		Simple	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Total Universidades Estudiantiles	44,2%	55,8%	6,8%	8,9%	11,0%	12,8%	15,3%	20,5%
Total Universidades Públicas	50,7%	49,3%	5,8%	4,9%	8,5%	7,7%	26,8%	30,5%

Fuente: Elaboración propia sobre datos del Anuario 2013 (SPU/MEyD).

Para finalizar, se presenta un dato comparativo de relevancia en relación con la carrera docente universitaria: la formación de posgrado, en particular de sus diplomas de maestría y de doctorado (Tablas 8 y 9). Estas titulaciones tienen incidencia potencial en el acceso y promoción de los docentes pero, especialmente, en la percepción de un plus salarial.

Lo primero que debe mencionarse es que las nuevas universidades han incorporado una muy baja proporción de docentes con título de doctorado y maestría: apenas un 0,5% tiene doctorado y un 0,2% tiene maestría. Lo que representa una proporción 20 veces inferior respecto del conjunto de universidades públicas. Sin embargo, esa minoría de docentes con título de posgrado tiende a acaparar una mayor cantidad de cargos ya que ocupa el 4,4% y el 6,3% de los mismos, respectivamente.

Si se atiende el tipo de dedicación, en el conjunto del sistema se observa que es más alta la proporción de doctorados cuanto mayor es la dedicación al cargo; algo que no se verifica en las nuevas universidades donde alrededor del 4% de quienes

tienen dedicaciones exclusivas y simples son doctores y casi un 6% de quienes tienen dedicación semiexclusiva. Para el caso de los magísteres la proporción de docentes con dedicación exclusiva triplica al del conjunto del sistema: 34,6% vs. 11,0%. La diferencia comparativa podría estar mostrando una cierta intencionalidad de las nuevas instituciones para cubrir ese tipo de cargos ya que para las designaciones semiexclusivas y simples, las proporciones son semejantes al conjunto nacional.

Finalmente, se aprecia que aun con fuertes diferencias comparativas en las proporciones respecto del conjunto del sistema, en las nuevas universidades del conurbano también hay una mayor proporción de doctores en las categorías docentes más altas –titulares y asociados- con respecto a los adjuntos y JTPs y de éstos con respecto a los ayudantes. Una nota singular que se mantiene para ambos conjuntos universitarios, es la mayor proporción de doctores entre los asociados respecto de los titulares. En el caso de quienes tienen diploma de Magister, presentan un comportamiento más aleatorio, donde los cargos de asociado y adjunto son ocupados por magísteres en mayor proporción que los titulares y JTP. Interesará indagar cómo las nuevas universidades proyectan investigación con una estructura académica débil en formación de posgrado.

Una lectura intrainstitucional vuelve a expresar una marcada heterogeneidad (por ejemplo, mientras que la UNAJ posee sólo el 1,3% de sus académicos con graduación de Doctor y el 0,3% con Maestría, la UNSAM posee el 15,7% con la más alta acreditación académica y la UNGS 6,9% de Magísteres).

**Tabla 4. Evolución de cargos docentes según dedicación. 2009-2013.**

Institución	Dedicación Exclusiva					Variaciones en %				
	2009	2010	2011	2012	2013	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2009/2013
UNAJ				48	76				58,3	
UNDAV				7	12				71,4	
UNGS	248	286	288	296	279	15,3	0,7	2,8	-5,7	12,5
UNPAZ					15					
UNLM	409	425	459	510	530	3,9	8	11,1	3,9	29,6
UNLA	13	28	40	48	98	115,4	42,9	20	104,2	653,8
UNM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UNQUI	454	219	240	283	301	-51,8	9,6	17,9	6,4	-33,7
UNSAM	107	118	125	110	107	10,3	5,9	-12	-2,7	0
UNTREF	75	87	105	137	160	16	20,7	30,5	16,8	113,3
Total Universidades Estudiadas	1306	1163	1257	1439	1578	-10,9	8,1	14,5	9,7	20,8
Total Universidades Públicas	19.461	19.931	20.355	20.638	20.677	2,4	2,1	1,4	0,2	6,2
	Dedicación Semiexclusiva					Variaciones en %				
	2009	2010	2011	2012	2013	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2009/2013
UNAJ				58	104				79,3	
UNDAV				2	6				200,0	
UNGS	96	81	92	98	107	-15,6	13,6	6,5	9,2	11,5
UNPAZ					103					
UNLM	673	739	825	943	1085	9,8	11,6	14,3	15,1	61,2
UNLA	167	202	229	263	221	21,0	13,4	14,8	-16,0	32,3
UNM			3	8	26			166,7	225,0	
UNO			7	49	33			600,0	-32,7	
UNQUI	108	111	140	225	232	2,8	26,1	60,7	3,1	114,8
UNSAM	233	234	238	247	224	0,4	1,7	3,8	-9,3	-3,9
UNTREF	113	140	165	196	258	23,9	17,9	18,8	31,6	128,3
Total Universidades Estudiadas	1390	1507	1699	2089	2399	8,4	12,7	23,0	14,8	72,6
Total Universidades Públicas	29.256	29.557	30.461	30.737	31.386	1,0	3,1	0,9	2,1	7,3

	<b>Dedicación Simple</b>					<b>Variaciones en %</b>				
	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2010/2011</b>	<b>2011/2012</b>	<b>2012/2013</b>	<b>2009/2013</b>
UNAJ				22	39				77,3	
UNDAV				41	116				182,9	
UNGS										
UNPAZ					176					
UNLM	521	675	683	788	874	29,6	1,2	15,4	10,9	67,8
UNLA	322	356	361	330	289	10,6	1,4	-8,6	-12,4	-10,2
UNM			31	73	132			135,5	80,8	
UNO			11	99	213			800,0	115,2	
UNQUI	148	462	502	442	462	212,2	8,7	-12,0	4,5	212,2
UNSAM	763	857	907	995	1003	12,3	5,8	9,7	0,8	31,5
UNTREF	133	167	194	212	295	25,6	16,2	9,3	39,2	121,8
Total Universidades Estudiadas	1887	2517	2689	3002	3599	33,4	6,8	11,6	19,9	90,7
Total Universidades Públicas	98.266	102.097	105.992	108.552	110.780	3,9	3,8	2,4	2,1	12,7
	<b>Dedicación Exclusiva, Semiexclusiva y Simple</b>					<b>Variaciones en %</b>				
	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2009/2010</b>	<b>2010/2011</b>	<b>2011/2012</b>	<b>2012/2013</b>	<b>2009/2013</b>
UNAJ	0	0	0	128	219				71,1	
UNDAV	0	0	0	50	134				168,0	
UNGS	344	367	380	394	386	6,7	3,5	3,7	-2,0	12,2
UNPAZ	0	0	0	0	294					
UNLM	1603	1839	1967	2241	2489	14,7	7,0	13,9	11,1	55,3
UNLA	502	586	630	641	608	16,7	7,5	1,7	-5,1	21,1
UNM	0	0	34	81	158			138,2	95,1	
UNO	0	0	18	148	246			722,2	66,2	
UNQUI	710	792	882	950	995	11,5	11,4	7,7	4,7	40,1
UNSAM	1103	1209	1270	1352	1334	9,6	5,0	6,5	-1,3	20,9
UNTREF	321	394	464	545	713	22,7	17,8	17,5	30,8	122,1
Total Universidades Estudiadas	4583	5187	5645	6530	7576	13,2	8,8	15,7	16,0	65,3
Total Universidades Públicas	147.000	151.585	156.808	159.927	162.843	3,1	3,4	2,0	1,8	10,8

Fuente: Anuario 2013 (SPU/MEyD).



**Tabla 5. Cargos docentes según categoría y dedicación en universidades estudiadas. 2013.**

		UNAJ	UNDAV	UNGS	UNPAZ	UNLM	UNLa	UNM	UNO	UNQUI	UNSAM	UNTREF	Total Univer- sidades Estu- diadas	Total Univer- sidades Públicas
Total General		612	451	637	350	2.713	844	350	284	1.021	1.699	1.033	9.994	169.703
Exclusiva	Total	76	12	279	15	530	98	0	0	301	107	160	1.578	20.677
	Titular	31	6	14	5	52	15	0	0	62	34	78	297	4.786
	Asociado	3	1	34	0	0	18	0	0	46	24	7	133	2.234
	Adjunto	22	3	92	0	212	34	0	0	92	35	41	531	6.851
	JTP	20	2	80	4	159	28	0	0	101	8	32	434	4.806
	Ayudante1º	0	0	59	6	107	3	0	0	0	6	2	183	2.000
Semi- exclusiva	Total	104	6	107	103	1.085	221	26	33	232	224	258	2.399	31.386
	Titular	13	1	3	38	50	69	5	0	11	47	66	303	4.192
	Asociado	8	0	7	2	47	50	4	2	21	29	16	186	1.182
	Adjunto	36	4	31	4	231	56	11	8	74	101	102	658	8.181
	JTP	44	1	53	19	354	40	6	23	120	33	64	757	11.658
	Ayudante1º	3	0	13	40	403	6	0	0	6	14	10	495	6.173
Simple	Total	39	116	0	176	874	289	132	213	462	1.003	295	3.599	110.780
	Titular	5	23	0	19	29	84	36	1	14	175	97	483	8.277
	Asociado	4	8	0	6	15	59	22	8	28	58	11	219	2.926
	Adjunto	13	73	0	10	150	72	48	59	125	374	87	1.011	23.625
	JTP	4	10	0	37	240	54	21	103	258	210	41	978	29.797
	Ayudante1º	0	2	0	104	270	20	5	25	37	162	29	654	35.553
	Ayudante2º	0	0	0	0	170	0	0	17	0	24	30	241	10.602

(Cont.)

**Tabla 5. Cargos docentes según categoría y dedicación en universidades estudiadas. 2013.**

		UNAJ	UNDAV	UNGS	UNPAZ	UNLM	UNLa	UNM	UNO	UNQUI	UNSAM	UNTREF	Total Univer- sidades Estu- diadas	Total Univer- sidades Públicas
Otros	Total	393	317	251	56	224	236	192	38	26	365	320	2.418	6.860
	Ad Honorem	1	2	0	0	204	24	43	0	4	96	0	374	2.095
	Jefe de La- boratorio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	22
	Jefe Bedel1º	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
	Jefe Bedel2º	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
	Bedel	0	0	0	0	20	0	0	0	0	0	0	20	296
	Contratos	392	315	251	56	0	212	149	0	22	60	0	1.457	4.020
Hs Cátedra	0	0	0	0	0	0	0	38	0	209	320	567	408	

Fuente: Anuario 2013 (SPU/MEyD)

**Tabla 6. Cantidad de cargos docentes por rangos de edad, según Universidad. 2013.**

Institución	Total	18-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60-64	+ 65
UNAJ	612	5	63	117	131	95	81	61	27	18	14
UNDAV	451	3	40	45	75	63	96	63	26	32	8
UNGS	637	4	51	107	139	104	79	66	51	22	14
UNPAZ	350	9	72	55	74	28	48	41	17	3	3
UNLM	2.713	134	263	295	433	309	394	308	227	190	160
UNLA	844	3	40	83	112	115	107	125	86	76	97
UNM	350	1	26	59	55	35	59	59	26	29	1
UNO	325	10	31	49	71	42	37	33	31	6	15
UNQUI	1.021	3	51	167	183	160	159	119	84	56	39
UNSAM	1.717	15	91	181	224	227	206	269	169	155	180
UNTREF	1.033	2	34	57	92	98	114	107	92	62	375
Total Universidades Estudiadas	10.053	189	762	1.215	1.589	1.276	1.380	1.251	836	649	906
Total Universidades Públicas	193.316	3.912	11.762	19.855	26.162	24.317	28.009	28.032	22.946	16.014	12.307

Fuente: Anuario 2013 (SPU/MEyD)

**Tabla 8. Porcentaje de docentes universitarios con título de doctorado sobre total de cargos por dedicación y categoría. 2013.**

Institución	Docentes con doctorado	% sobre total de docentes	% sobre total de Cargos Docentes	% sobre total de Cargos Docentes por Dedicación			% sobre total de Cargos Docentes por Categoría					
				Exclusiva	Semi-exclusiva	Simple	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Ayud 1º	Ayud 2º
UNAJ	8	1,3%	1,3%	7,9%	1,0%	2,6%	12,2%	13,3%	-	-	-	-
UNDAV	7	2,0%	1,6%	41,7%	-	1,7%	10,0%	11,1%	2,5%	7,7%	-	-
UNGS	90	14,5%	14,1%	23,7%	16,8%	-	58,8%	58,5%	35,0%	4,5%	1,4%	-
UNPAZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNLM	63	2,4%	2,3%	4,0%	2,6%	1,6%	12,2%	6,5%	4,9%	1,7%	0,1%	-
UNLA	33	4,5%	4,0%	6,1%	4,5%	6,2%	12,5%	4,7%	3,7%	0,8%	-	-
UNM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNQUI	128	12,6%	12,5%	23,9%	6,0%	9,1%	37,9%	30,5%	13,1%	5,8%	-	-
UNSAM	225	15,7%	14,1%	29,0%	24,6%	15,3%	25,4%	29,7%	18,2%	14,7%	6,0%	-
UNTREF	37	3,8%	3,6%	8,1%	3,5%	5,1%	12,4%	8,8%	1,3%	0,7%	-	-
Total Universidades Estudiadas	591	0,5%	4,4%	4,0%	5,9%	4,1%	5,5%	7,4%	4,6%	2,8%	1,0%	0,0%
Total Universidades Públicas	11.978	9,9%	8,1%	26,6%	7,3%	5,4%	19,4%	21,7%	12,1%	6,6%	3,0%	0,1%

Fuente: Anuario 2013 (SPU/MEyD)

**Tabla 9. Porcentaje de docentes universitarios con título de maestría sobre total de cargos por dedicación y categoría. 2013.**

Institución	Docentes con Maestría	% sobre total de docentes	% sobre total de Cargos Docentes	% sobre total de Cargos Docentes por Dedicación			% sobre total de Cargos Docentes por Categoría					
				Exclusiva	Semi-exclusiva	Simple	Titular	Asociado	Adjunto	JTP	Ayud 1º	Ayud 2º
UNAJ	2	0,3%	0,3%	1,3%	-	2,6%	-	-	2,8%	-	-	-
UNDAV	7	2,0%	1,8%	-	33,3%	5,2%	10,0%	22,2%	3,8%	-	-	-
UNGS	43	6,9%	6,8%	11,5%	8,4%	-	5,9%	4,9%	19,5%	9,8%	1,4%	-
UNPAZ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNLM	102	3,9%	3,8%	6,6%	4,2%	2,4%	9,9%	17,7%	6,1%	4,2%	1,3%	-
UNLA	29	4,0%	3,4%	6,1%	5,4%	3,8%	6,5%	7,9%	4,9%	-	-	-
UNM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UNQUI	49	4,8%	4,8%	6,3%	6,5%	3,2%	2,3%	9,5%	8,9%	2,5%	-	-
UNSAM	40	2,8%	2,5%	5,6%	2,7%	3,1%	2,3%	1,8%	4,7%	4,4%	-	-
UNTREF	30	3,0%	2,9%	4,4%	4,7%	3,7%	4,1%	11,8%	5,2%	2,9%	-	-
Total Universidades Estudiadas	302	0,2%	6,3%	34,6%	4,9%	1,6%	4,0%	7,5%	5,6%	4,7%	1,6%	-
Total Universidades Públicas	4.873	4,0%	3,7%	11,0%	4,9%	2,3%	6,7%	8,4%	6,2%	3,3%	1,6%	0,2%

Fuente: Anuario 2013 (SPU/MEyD).

## 5. A modo de cierre

A partir del interés en describir los principales rasgos de la profesión académica en las universidades públicas de reciente creación del conurbano bonaerense, el artículo presentó su estructura cuantitativa previa a la incidencia del “Convenio colectivo para los docentes de las instituciones universitarias nacionales” homologado en 2015, en el contexto de un fuerte incremento de la oferta de educación superior universitaria en el país –y, por lo tanto, de trabajo académico-. De algún modo, expone la situación al inicio del proceso de cambio que este instituto tendrá en el sistema universitario público de Argentina en tanto marco regulatorio de la carrera, el desempeño profesional y las condiciones de trabajo docentes.

Un límite para este objetivo ha sido –como es estructural en el país- la dificultad de disponer de información válida, completa y actualizada. Concretamente, los datos oficiales disponibles en esta temática corresponden al año 2013 impidiendo contar con la información de 2015 -año de homologación del CCDIUN- impidiendo la consideración de tres de las universidades alcanzadas en el estudio.

La resultante que aquí se describió es efecto de una política de crecimiento del sistema educativo en general a partir de la década del noventa, en de la población estudiantil en condiciones de acceder a estudios superiores en nuestro país, que impulsó la implementación de políticas públicas que generaron cambios cuantitativos y cualitativos en el sistema universitario. Las mismas introdujeron (y continuarán haciéndolo) novedades con impacto en la profesión académica, en las condiciones laborales y también en los perfiles e identidad profesional de los universitarios.

Así, es necesario estudiar específicamente el modo en que el CCDIUN es implementado en cada una de las universidades y los cambios que irán introduciendo respecto de las políticas salariales, los modos de contratación, la configuración de la carrera docente, las tareas que los académicos deberán atender y los modos para llevarlas a cabo, la formación que se requerirá, las condiciones de trabajo, la conformación de jerarquías y “tipos” o el modo en que los diversos incentivos performan el ejercicio profesional y la subjetividad de los docentes universitarios.

Lo que se encuentra en el objeto de la investigación en curso que enmarca este avance parcial que aquí se presenta.

## Referencias Bibliográficas

- Aiello, Martín** (2009): ¿El camino del éxito? La internacionalización en la profesión académica en Argentina. Seminario Internacional “El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes”, Buenos Aires, CAP Project.
- Becher, Tony** (1989): *Academic tribes and territories*, Second edition, Buckingham, The Society for Research into Higher Education & The Open University Press.
- Bourdieu, Pierre** (2008): *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Boyer, Ernest, Altbach, P. & Whitelaw, M.** (1994): *The Academic Profession: An International Perspective*, Princeton, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Claverie, Julieta** (2009): “Marco Institucional e Innovaciones en la carrera docente” en García de Fanelli, Ana (comp): *La profesión académica en Argentina: carreras e incentivos de los docentes en las universidades nacionales*, Buenos Aires, CEDES.
- (2011): “¿Cátedras versus departamentos? Definiciones, ventajas y limitaciones de los modelos teóricos de estructuras universitarias”. Simposio "Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas", Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- (2012): “Trayectorias Académicas. Mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la docencia universitaria. Un estudio de caso en la UBA”, Tesis doctoral, Universidad de San Andrés.
- (2013): “La Universidad como organización: tres enfoques para el análisis de sus problemas de gestión”. *Revista Gestión y Gerencia*, 7 (1), pp. 4-27.
- Fernández Lamarra, Norberto y Perez Centeno, C.** (2011): La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Revista Educação (UFSM)*. v. 36, n<sup>o</sup>. 3, pp.351-363, set./dez. 2011
- (2011): “Situación actual de la profesión académica universitaria en Argentina” en Mainero, Nelly. (Comp.) (2011): *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*, San Luis, Nueva Editorial Universitaria/UNSL.
- (2013): “La Profesión Académica en los posgrados y en la educación a distancia. Una exploración de la situación argentina” en Fernández Lamarra, Norberto (Org.) (2013): *Estudios de Política y Administración de la Educación*, Sáenz Peña, EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, Norberto, Aiello, M. y Perez Centeno, C.** (2009): “Perspectiva comparada de la profesión académica en Argentina, Brasil y México”. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano “La Universidad como objeto de investigación. Univer-

sidad, conocimiento y Sociedad: innovación y compromiso”, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

**García de Fanelli, Ana M. y Moguillansky, M.** (2014): “La docencia universitaria en Argentina Obstáculos en la carrera académica”. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22.

**García de Fanelli, Ana M.** (2004): Academic employment structures in Higher Education: the Argentine case and the academic profession in Latin America, Geneva, International Labor Office.

----- (2008): Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional, Buenos Aires, Miño y Dávila.

**García de Fanelli, Ana M. y otros** (2001): Entre la academia y el Mercado. Posgrados en ciencias sociales en Argentina y México, México, ANUIES.

**Gibbons Michael et al.** (1994): “Evolution of knowledge production” en Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994): *The New Production of Knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage.

**Henkel, Mary** (2000): Academic Identities and Policy Change in Higher Education, London & Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.

**Marquina, Mónica y Chiroleu, A.** (2015): “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. Propuesta Educativa, Número 43 – Año 24 – Jun. 2015 – Vol1.

**Mundt, Carlos, Curti, C. y Tommasi, C.** (2011): “Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión” en Fernández Lamarra, N. y Costa de Pula, M.F. (2011): *La democratización de la Educación Superior en América Latina*, Buenos Aires, EDUNTREF.

**Neave, Guy. y Van Vught, F.** (1991): Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa, Barcelona, Gedisa.

**Perez Centeno, Cristian** (2015). “Cuatro modos del ejercicio académico en las universidades públicas argentinas” en Fernández Lamarra y Mundt (2015): *Sociedad, Procesos Educativos, Instituciones y Actores. Estudios de Política y Administración de la Educación II*, Sáenz Peña, EDUNTREF.

**Perez Centeno, Cristian y Aiello, M.** (2010): “La identidad de los académicos argentinos. perspectiva internacional y comparada”. Seminario Internacional “The Changing Academic Profession International Conference on Personal Characteristics, Career Trajectories, Sense of Identity/Commitment and Job Satisfaction of Academics”, México.

----- (2010): “La formación de posgrado de los académicos argentinos desde una perspectiva internacional y comparada”. I Congreso Argentino y Latinoamericano de Postgrados en Educación Superior, San Luis, RAPES - Universidad Nacional de San Luis.

----- (2011): “La formación de posgrado de los académicos argentinos” en Mainero, Nelly (Comp.) (2011): *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*, San Luis, Nueva Editorial Universitaria/UNSL.

**Rovelli, Laura** (2012): “Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina” en Chiroleu, Adriana, Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012): *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Los Polvorines, IEC-CONADU y UNGS editora.

**Rovelli, Laura, de la Fare, M. y Lenz, S.** (2016): “Expansión y nuevas configuraciones en los regímenes de carrera académica/docente en las universidades nacionales de la Argentina”. *Revista Argentina de Educación Superior*, Año 8, número 12, pp. 162-178.

**Storni, Alejandro** (2005): “Las ‘nuevas’ universidades del conurbano bonaerense (10 años después)”. V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Poder, gobierno y estrategias en las Universidades del América del Sur, Mar del Plata.



## **La universidad y el desafío de la inclusión educativa en la formación docente. ¿Vieja o nueva demanda en relación a los principios reformistas?**

MARÍA LORENA ARCO

CARMEN M. BELÉN RODINO

MARÍA CECILIA MONTIEL

MARÍA LUJÁN MONTIVEROS

mlarco@hotmail.com / belengodino@gmail.com / mmontielcecilia@gmail.com /

marialujanmontiverosgarro@gmail.com

U.N.S.L

### **Los desafíos de la inclusión en el escenario de la Educación Superior**

Como bien sostienen varios autores (Fernández Lamarra, 2002, 2009; Tünnermann Bernheim, 2008; Mollis, 2008) en los tiempos actuales surge un nuevo desafío para la institución universitaria, traducido en la posibilidad de analizar las demandas de la sociedad contemporánea y en base a ello, generar nuevos espacios de discusión que tensionen sus objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior. Una de las demandas actuales, en los contextos universitarios, se relaciona íntimamente con la capacidad inclusiva de las instituciones, dado que en los últimos años *“se ha extendido la detección de serios procesos de exclusión educativa, frente a lo cual la noción de inclusión ha ganado relevancia”* (Mancebo, M. E. y Goyeneche, G., 2010: 3).

Sin duda la inclusión educativa en la educación superior nos remite al mandato democratizador que caracteriza a la institución universitaria, el cual se imprime de manera profunda y definitiva a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que tuvo lugar en Argentina, pero que se irradió hacia el resto de América, marcando el rumbo de las universidades por el resto del siglo.

Hoy la Universidad, como otras instituciones que constituyeron el suelo social de los siglos pasados, se encuentra atravesando una profunda crisis de sentido de identidad. Reconociéndonos herederos de aquel proceso instituyente que significó la Reforma Universitaria, cabe preguntarnos por los sentidos que adquieren sus

baluartes en las nuevas configuraciones sociales, en relación por ejemplo a su capacidad inclusiva.

Durante el último siglo, el sistema universitario argentino atravesó diferentes etapas, a partir de las cuales pasó de ser una estructura homogénea de reducidas y elitistas universidades, básicamente públicas, a ser un sistema amplio, complejo, diferenciado y fragmentado.

Sin duda uno de los procesos que dio lugar a la actual configuración del sistema fue el complejo y en algunos momentos explosivo proceso de expansión de la educación superior. Recuperando las etapas presentadas por Mollis (2008), podemos decir que la etapa llamada de expansión universitaria, que va desde la década del 70 al 90, tuvo origen en las luchas por democratizar el acceso a la educación superior. La segunda, llamada expansión privatista, tuvo origen en la implementación de las políticas neoliberales en el sistema universitario, en la cual la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521, fue un hito clave en cuanto a la alteración de los principios reformistas, entre ellos, el democratizador de la educación superior.

Gentili (2008) señala, que el período de expansión de la educación superior bajo las consignas de las políticas neoliberales, fue acompañado por una batería de reformas y nuevos marcos normativos destinados a reestructurar la universidad pública en la región, en los que la idea de “Reforma”, fue apropiada y resignificada por los sectores más conservadores, alterando su sentido original más profundo, que era justamente transformarlas en un sentido más democrático.

Este complejo proceso de expansión, ha dado lugar a una configuración muy diferente al sistema de educación superior que dio origen a la reforma. Por una parte, el sistema ya no se configura sólo por las universidades públicas, sino por universidades privadas que cubren una parte muy significativa de la demanda educativa y por otra parte, por instituciones de educación superior no universitaria, que en su mayoría ofrecen carreras de formación docente y/o técnica. Además, el sistema de la universidad pública también se ha expandido y diversificado profundamente.

El proceso de explosión de la matrícula y de diversificación del sistema dio lugar a un quiebre en la identidad de la universidad pública argentina, no solo por la presencia de otras instituciones, tal como se menciona en la cita anterior, sino porque tal como señala Mollis (2008), significa la coexistencia de dos lógicas que generalmente se presentan en tensión: la lógica académica corporativa, propia de los profesores académicos, a partir de la cual la universidad se piensa como centro de investigación y producción de conocimiento de excelencia, lógica que imprimió su sello en la identidad del sistema universitario desde su origen; y la lógica burocrática-administrativa que se fue constituyendo a partir del crecimiento exponencial del

sistema universitario, que aproxima a la universidad al funcionamiento de un macro organismo estatal.

Podría pensarse también respecto a esa coexistencia de lógicas en tensión, en la lógica de mercado, que a partir de los procesos de globalización que han transformado el sentido de lo público y por tanto el contrato social universidad -Estado, se encuentra presente también en el sistema universitario, impregnando la cultura universitaria de los valores empresariales.

Estos procesos tienen lugar en un escenario social caracterizado por el creciente aumento del desempleo, la flexibilización en las relaciones laborales, la reestructuración productiva, en donde se debilitan los estados y ganan terreno la competencia internacional y las grandes corporaciones económicas. Todo esto ha dado lugar a una profundización de las inequidades sociales, la pobreza, la fragmentación y la ruptura del lazo social.

Resulta muy interesante el análisis que Chiroleu (2009) realiza al respecto. La autora señala que nos encontramos atravesando una contradicción, la misma se produce entre el escenario recién descrito y la lógica de inclusión social que caracterizó a las aspiraciones del mundo moderno del cual somos herederos. Aspiración que buscaba mitigar la desigualdad de la sociedad medieval fuertemente jerarquizada.

Este principio de inclusión e integración social, basado en la igualdad ante la ley que suponía el pacto social constituido en base a la razón, y no a otro privilegio de clase, tomó forma en las universidades a partir del mérito individual y la excelencia. Es decir, la democratización de las universidades, suponía que la inclusión entre sus filas, debía responder estrictamente a los propios logros y méritos, al esfuerzo y dedicación y no a cualquier otro tipo de privilegio de clase o ideológico. Este principio proclamado y sellado en la Reforma del 18, pasó a constituir el fundamento de la democratización y la excelencia. El mismo pudo institucionalizarse en un país como lo fue la Argentina de la primera mitad del siglo XX, en el cual se había conformado una clase media pujante y numerosa, que constituía el conjunto social relativamente homogéneo que aspiraba a acceder al sistema universitario.

En el escenario de la educación superior antes descrito, caracterizado por la expansión y consecuente masificación de la educación universitaria; la heterogeneidad de instituciones y la diversidad consecuente de perfiles de alumnos, aquel principio mérito-excelencia-democratización, adquiere otros sentidos y otra complejidad.

La situación parece presentarse, en principio, bajo la figura de la siguiente tensión: si se renuncia a la cultura basada en el esfuerzo y mérito individual en pos de

atender las situaciones diversas y desiguales, pareciera estar renunciando al principio en el que se asentó la excelencia universitaria, pero si la misma se sostiene, la excelencia pareciera estar reservada solo a unos pocos, a aquellos que por sus condiciones iniciales, son capaces de transitar eficazmente las trayectorias universitarias (Chiroleu, 2009).

La inclusión educativa adquiere entonces otros sentidos y tensiona otros aspectos. Por una parte, si bien el proceso de expansión ha ampliado de manera significativa la posibilidad de acceso al sistema universitario de muchos jóvenes, está claro que el acceso formal a la educación superior, ya no constituye un mecanismo en el que se agote la democratización del sistema.

Resulta importante en este punto destacar cuáles son los posicionamientos adoptados en torno a la categoría inclusión educativa. En principio, la problemática de la inclusión educativa es una cara de la moneda, que en su contracara presenta la exclusión educativa. Pensar en la primera nos lleva a preguntarnos por las formas que asumen los procesos de exclusión educativa.

Recuperando a Terigi (2009), es posible distinguir al menos cinco formas de exclusión educativa, que nos permiten pensar en las formas de exclusión/inclusión al sistema de educación superior. La primera tiene que ver con la imposibilidad de acceso a la educación; la segunda tiene que ver con el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en las propuestas formativas; la tercera, se vincula con la configuración de trayectorias más empobrecidas, “aprendizajes de baja intensidad” según Kessler (2004); en cuarto lugar, la exclusión tiene el rostro de los “aprendizajes elitistas” que desautorizan las perspectivas de la poblaciones desfavorecidas o minoritarias. Y por último, los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

Esto último pone en evidencia que la inclusión no se agota en el acceso, sino que tiene que ver con la permanencia, el egreso y la calidad de la trayectoria formativa.

Frente a las dificultades para sostener la permanencia y el egreso de los estudiantes en las universidades, se vienen desarrollando una serie de políticas que intentan “sostener” a los alumnos que son más vulnerables a caerse del sistema.

Resulta interesante el análisis que realizan Peregalli y Etchever (2015), respecto de las políticas que se vienen implementando en los últimos años para favorecer la inclusión y la equidad en la educación superior. Por una parte, sostienen que la mayoría de las políticas se concentran en las etapas de acceso y permanencia en el sistema, y no en el egreso de los alumnos (entre las que se destacan especialmente las políticas de Becas de ayuda económica); en algunos casos, muestran un continuo

entre el acceso y la permanencia; en la mayoría de los casos se concentran en los estudiantes, y no en otros actores o aspectos de la vida institucional, como por ejemplo, los docentes, la administración, la cultura institucional; y finalmente los autores hacen alusión a que hay colectivos que parecen no estar visibilizados por estas políticas.

A continuación se intentará tensionar algunos de los principios de análisis recién presentados con algunos aspectos de la vida institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el plano formal/normativo: instrumentos existentes vinculados a favorecer la inclusión, y en el plano simbólico: los significados construidos por los alumnos respecto de la inclusión en la institución.

### **La vida institucional y las nuevas regulaciones que orientan las prácticas inclusivas**

En la última década, es posible identificar en la Universidad Nacional de San Luis, una serie de acciones vinculadas a facilitar el acceso y permanencia de los alumnos. De este modo a través de la protocolización de la Ordenanza N° 4/12 del Consejo Superior, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario promueve la transparencia, la equidad e igualdad de acceso al Sistema de Becas y Residencias Universitaria, para ayudar a los alumnos que provienen de grupos familiares socio-económicamente carenciados y con un rendimiento académico satisfactorio, facilitando de este modo la iniciación y continuación de los estudios universitarios en la Universidad Nacional de San Luis.

A continuación se presenta una síntesis de las normativas que regulan los distintos tipos de becas que se otorgan desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario (SAEBU).

<b>SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES</b>	<b>TIPO DE BECA</b>
	<p><b>Nombre: Beca Integral</b>                  Objetivo: cubrir las necesidades referidas a alimentación, gastos de estudios y vivienda en residencia universitaria.                  Orientada a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.                  Destinatarios: alumnos de alto promedio y situación académica avanzada.                  Para conservar la misma, los alumnos deberán regularizar un número de asignaturas equivalente al 70% de las asignaturas del año académico.</p>

	<p><b>Nombre: Beca de Ayuda Económica.</b>                  Objetivo: cubrir en forma parcial gastos propios de la actividad estudiantil.                  Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.                  Destinatarios: alumnos que hayan aprobado dos materias por año y regularizado dos materias en ambos cuatrimestres.</p>
	<p><b>Nombre: Beca de Transporte</b>                  Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.                  Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.                  Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p> <p><b>Nombre: Beca para cuidados infantiles</b>                  Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.                  Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL, para el cuidado de los menores de 4 años, hijos de alumnos de la Universidad, en el caso de hijos con capacidades diferentes, se fija como edad límite 18 años.                  Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p> <p><b>Nombre: Beca de Comedor</b>                  Descripción: consta de una comida diaria en el Comedor Universitario.                  Los alumnos que renuevan el beneficio y no ingresantes tendrán un período de duración de diez meses a partir del mes de marzo del año lectivo.                  Para el caso de los ingresantes serán dispuestas anualmente por la Comisión de becas.</p> <p><b>Nombre: Beca por Contraprestación de Servicios.</b>                  Descripción: para alumnos que realicen tareas de apoyo, de no más de dos horas en dependencias de la Universidad y se relacionen con temáticas referidas al estamento estudiantil.                  Este tipo de beneficio será equivalente a una beca de Comedor o Ayuda Económica.                  Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre</p> <p><b>Nombre: Beca Excepcional</b>                  Descripción: este beneficio se concederá cuando el alumno haya sufrido cambios en su situación socio-económica, accidentes o enfermedad, en este caso sin cobertura médica,                  Este tipo de beca se entregará por única vez y de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria                  Destinatarios: alumnos que demuestren avance en la carrera.</p>

**Fuente:** elaboración propia en base a la Ordenanza C.S. N° 4/12

Por otra parte, a partir de la solicitud de los distintos Centros de Estudiantes de la Universidad, y a través del Consejo Superior sobre el Régimen Académico, se modificó el inciso b) de la Ordenanza N° 13/03, correspondiente al Art. 24 acerca

de las evaluaciones parciales de los estudiantes, donde pueden acceder a una recuperación adicional aquellos alumnos que trabajan y tienen hijos con la certificación correspondiente. De este modo con estas acciones se universaliza la medida, siendo extensiva a todos los alumnos de la Universidad, logrando que todos puedan acceder a las dos recuperaciones parciales, con el fin de promover la regularidad de las asignaturas, aumentar la permanencia de los mismos dentro del sistema universitario, procurando dar respuesta de forma inclusiva a todos los actores involucrados.

Por otra parte, dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas se presenta un Programa de Becas destinado a los estudiantes, con el objetivo de propiciar e incentivar tareas relacionadas con la docencia, investigación y extensión, como así también el avance y finalización de grado para contribuir a la formación de profesionales comprometidos con el conocimiento y la sociedad.

A partir de la protocolización de la Ordenanza 003/11 se describen las normativas que estructuran prácticas formativas en base a la tendencia de construir una institución inclusiva:

<b>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS</b>	<b>TIPO DE BECA</b>
	<p><b>Nombre: Beca de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión</b>                  Objetivo: Promover la formación inicial en tareas de docencia, investigación y extensión, a través de un plan de actividades, promoviendo la inclusión de los estudiantes en diferentes ámbitos institucionales y/o equipos de trabajo acorde a la temática seleccionada, a modo de contribuir con una formación comprometida con la sociedad.                  Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.                  Destinatarios: alumnos de los primeros años y con carencias económicas.                  Este tipo de beca se abona para desarrollar un plan de actividades en un tiempo previamente estipulado.</p>
	<p><b>Nombre: Beca de Avance y Finalización</b>                  Objetivo: Promover que los estudiantes pueden prepararse para realizar el trabajo final, tesis o residencia, para la obtención de su título de grado, acompañando en el proceso hacia la formación de su rol científico-profesional, con el fin de acortar los tiempos de finalización de la carrera, disminuir la deserción y mejorar la calidad de los aprendizajes.                  Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.                  Destinatarios: alumnos de los dos últimos años de las carreras de grado.                  Este tipo de beca tendrá una duración de doce meses, renovable por cuatro meses más.</p>

**Fuente:** elaboración propia en base a la Ordenanza N° 003/11 FCH

Otra de las medidas que se fueron adoptando en la Facultad, desde las distintas comisiones de carrera, consistió en la modificación de las correlatividades presentes en los planes de estudio, acción que aún no ha sido evaluada.

### **La capacidad inclusiva de la universidad según la mirada de los alumnos**

Como bien explicitamos en las líneas anteriores nos interesó conocer las miradas construidas por los alumnos en relación a la capacidad inclusiva de la universidad. Para tal fin construimos un instrumento (encuesta) que indagó en aquellos aspectos que consideramos de suma importancia en relación con la vida universitaria. Estos se relacionan con la identificación de las estrategias o acciones inclusivas que lleva a cabo la universidad; la evaluación que los alumnos realizan de las mismas; los riesgos que los alumnos identifican en relación con la continuidad de sus estudios; los aspectos facilitadores como los obstaculizadores de la continuidad de sus estudios; las acciones que ellos mismos realizan para garantizar la permanencia y culminación de sus estudios. Además la encuesta les solicitaba que definan inclusión educativa. Como dato complementario, les preguntamos también si conocían el sistema de becas que la universidad presenta y si eran beneficiarios de alguna de ellas.

Mediante una clara explicación de las finalidades de la encuesta, les solicitamos a alumnos la lectura del instrumento y el desarrollo de las respuestas a cada interrogante. El instrumento se administró a alumnos de primero, segundo y cuarto año de carreras de formación docente. A continuación explicitamos nuestros primeros análisis construidos.

### **En relación con las acciones inclusivas de la universidad**

En base a las respuestas de los alumnos encuestados, podemos establecer dos grandes campos en los que los mismos incluyen las acciones inclusivas desplegadas por la universidad. Por un lado, identifican acciones tendientes a “adecuar” y/o “preparar” la infraestructura de la universidad con el fin de favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, especialmente los estudiantes con movilidad reducida. Así lo expresan:



“La incorporación de personas con discapacidad” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Adecuar el establecimiento para ciertas personas, por ejemplo con ascensores” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Se observan las rampas como acción inclusiva por parte de la institución (...) También los Box están enumerados con código braille” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“La existencia de un Comedor” (Alumna de primer año. Educación Inicial).

“Haber conseguido una residencia universitaria” (Alumna de primer año, Ciencias de la Educación).

Por otro lado, mencionan de manera muy significativa, como acciones inclusivas, el sistema de becas que la universidad brinda. El mismo, estaría impactando en uno de los elementos que identifican como obstaculizadores de la continuidad de los estudios, que son los problemas de índole económica. Así también el Centro de Estudiantes es reconocido como un referente relevante en materia inclusiva, en relación a los talleres de alfabetización y de acompañamiento a los estudiantes. Sin embargo, otros alumnos lo señalan como un órgano que influye en muchas ocasiones, de manera discrecional, en la toma de decisión para la asignación de las becas, comportamiento que lo observan como injusto.

Es notorio cómo los alumnos de primer año ya identifican aspectos sumamente relevantes de la institución universitaria en relación a la inclusión educativa, desde el espacio físico que comienza a prepararse para pensar la trayectoria de estudiantes con movilidad reducida, como la mención a otras acciones tendientes a lograr la permanencia y el logro de aprendizajes más significativos.

### **En relación con los riesgos que impactan en la continuidad de los estudios**

Los alumnos encuestados visualizan varios riesgos y/o obstáculos que impactan en la continuidad de sus estudios, los que pueden organizarse en dos grandes categorías. La primera hace referencia a la organización académica, esto es, la distribución y organiza-

ción de los horarios para el cursado de las asignaturas, la sobrecarga de materias, la falta de material de estudio, la ausencia de horarios optativos para el cursado de las asignaturas, aspecto que afecta a los estudiantes que trabajan como a los que son jefas o jefes de hogar. La segunda, alude a aspectos personales, tales como, la falta de apoyo familiar, la dificultad en constituir grupos de estudio, el miedo a la no comprensión de consignas y a rendir finales y las carencias socioeconómicas que presentan la gran mayoría de los alumnos de las carreras docentes. Así lo expresan los alumnos:

“Quizá los horarios tan divididos, impidiendo el trabajo o cuestiones personales” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Si quisieran ser verdaderamente inclusivos que pongan horarios en bloque para que las personas que trabajan, realmente estén incluidas y no dependan de la buena fe del profesor en hacer caso omiso a las faltas. Algunos profesores, muchas veces no consideran este tipo de situaciones y ahí la universidad no hace nada” (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

“La situación económica como principal” (Alumno de primer año, Educación Especial).

“Tener que discutir con mis padres por las fotocopias y los viajes a la facultad” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Hay enciclopedismo todavía en las matrices institucionales, programas re extensos que redundan donde lees lo mismo 4 veces por 4 autores distintos y capaz varía un poco la interpretación de uno a otro, pero lo veo como que entorpece, sobrecarga”. (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

Para mí tienen que hacerle un par de modificaciones al plan de estudios, actualizaciones (Alumna de cuarto año, Ciencias de la Educación).

### **En relación con facilitadores que colaboran a la culminación de los estudios**

Los alumnos mencionan aquí las acciones que se despliegan en la universidad en relación a la organización académica y a los servicios que presta y, por otro lado,

al vínculo que se establece con los profesores. En referencia al primer aspecto los alumnos hacen referencia a la “cantidad” de mesas de exámenes previstas en el calendario académico, lo que posibilitaría la regularidad de los estudios y la culminación de los mismos; el acceso a textos digitalizados; el espacio para el estudio que ofrece la biblioteca; el sistema de becas; el comedor universitario como espacio que brinda un servicio cómodo a los alumnos.

En cuanto al segundo, hacen referencia a las vinculaciones más cercanas que los alumnos establecen con los profesores y que tiende a favorecer su permanencia en la universidad y el desarrollo de aprendizajes. Los alumnos mencionan como facilitadores la “flexibilidad” por parte de algunos profesores en relación a los exámenes, a la asistencia a las clases teóricas, las clases de consulta personalizadas. Así también es interesante la referencia que hacen sobre la importancia que tiene el grupo de pares en el sostenimiento de la carrera. En palabras de los alumnos:

“La buena comunicación con los profesores” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Algunas materias tienen materiales digitalizadas” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Sentirme cómoda dentro de los espacios académicos” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Tener materiales de estudio a nuestro alcance” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Los profesores que se preocupan por la enseñanza, por llegar bien a los alumnos” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Profesoras atentas, que alientan a seguir, ayudan, apoyan” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Que den confianza (los profesores) para hablar con ellos no sólo de temas académicos” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Compañeros unidos y que se interesan por el otro” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Tener un grupo de estudio y la contención y apoyo que te brindan” (alumna de segundo año, Educación Inicial).

Es interesante el lugar que otorgan los estudiantes al vínculo con los docentes, un vínculo más ligado a relaciones afectivas, a veces cercanas a las relaciones paterno-filiales, que a un vínculo pedagógico basado en el conocimiento. Sobre este aspecto algunos autores han llamado la atención. Así por ejemplo, Isabel da Cunha (2012) expresa:

Também a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento” (Cunha, 2012:23).

El grupo de pares se constituye también como un sostén fundamental en las trayectorias formativas.

### **En relación con los obstaculizadores para la culminación de los estudios**

Los estudiantes vuelven a reiterar en esta dimensión algunos de los aspectos ya señalados anteriormente en la dimensión referida a los riesgos en la continuidad de los estudios, al mismo tiempo que agregan otros. En este sentido, en lo que hemos denominado la organización académica, aparece reiteradamente el tema de la distribución de los horarios, el establecimiento de correlatividades, la rigidez de las materias y, en menor medida, hacen referencia al “exceso” de material bibliográfico para leer. Es interesante aquí también, la fuerza con la que aparece la calidad del vínculo establecido con los docentes, vínculos centrados en la capacidad que tengan o no de poder comprenderlos, ayudarlos, sostenerlos, del diálogo establecido más allá del dictado de clases, del modo en que se posiciona frente al alumno. En lo relativo a los aspectos personales que obstaculizan la terminalidad de los estudios seña-

lan la dificultad de adaptarse al ritmo universitario, a no tolerar el estrés, la dificultad de comprender consignas y el temor a rendir finales, la dificultad en conformar un grupo de estudio lo que en muchos alumnos genera sentimientos de soledad y finalmente la distancia geográfica que deben recorrer hasta la universidad, algunos de ellos. Así también se reitera el problema de las carencias económicas. Escuchemos las voces de los alumnos:

“Un obstáculo son las correlatividades que están mal ubicadas en el plan de estudio. También los horarios de cursada (...)” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Exceso de textos que sólo podemos leer muy superficialmente” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Profesores arrogantes que se consideran más que nosotros” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“La obligatoriedad de las teorías es un obstáculo para los que trabajan o para los que quieren rendir materias entre cuatrimestre” (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

Otro aspecto obstaculizador que señalan algunos alumnos es la infraestructura. Así lo expresan:

“La falta de equipamiento en las aulas y los baños en malas condiciones” (Alumna de segundo año. Educación Inicial).

“Es difícil prestar atención en aulas superpobladas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Lo edilicio impide muchas veces que nos escuchemos y nos cuesta más estar atentos” (Alumna de primer año. Ciencias de la Educación).

“Ir del comedor a las aulas del IV Bloque entre materias” (Alumna de segundo año. Cs. de la Educación. Ambos edificios se encuentran ubicados a seis cuabras entre ellos).

Resulta relevante la observación que realizan los alumnos sobre las condiciones edilicias y su incidencia en la calidad de los aprendizajes. La problemática que reviste la infraestructura de las universidades es aún una temática que no ha podido ser resuelta, afectando el desarrollo de las actividades académicas. Diversos estudios han dado cuenta que, si bien ha habido un incremento sostenido en los recursos asignados a las universidades, algunos de los cuales han sido destinados al mejoramiento de las condiciones edilicias, esto no ha sido suficiente para responder al crecimiento acelerado y desordenado del sistema. Es aún una cuenta pendiente el desarrollo de una planificación adecuada y de un financiamiento acorde a las necesidades y demandas de la educación superior.

### **Construcciones significativas de los alumnos sobre la inclusión educativa**

En la encuesta efectuada a los alumnos podemos vislumbrar los significados que le atribuyen a la “inclusión educativa”, haciendo hincapié en aspectos relacionados con sus propias trayectorias educativas, así como también notamos las demandas que realizan en pos de la atención a sus necesidades y del modo en que impactan en la continuidad de sus estudios.

Para los alumnos encuestados la inclusión educativa hace referencia a la capacidad que debe adoptar la institución para:

“Adaptarse a los intereses y necesidades de las personas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Responder a las necesidades de cada alumno para que logren un aprendizaje beneficioso y una inserción social”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Flexibilizar y adaptar la institución a las necesidades de cada alumno”. (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

“Incluir a todas las personas y darles el derecho y posibilidad de permanencia en cualquier ámbito social”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“La adaptación de la institución a las personas”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Posibilitar la incorporación de todas las personas” (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

“Abrir las puertas a todos sin segregar ni discriminar, se trata de generar espacios de aprendizajes propicios e identificar y eliminar barreras”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

Es decir, en una primera aproximación, desde la mirada de los estudiantes, la institución universitaria debería pensarse como institución “flexible”, que se “adapta” a las necesidades y demandas de los sujetos que circulan en la vida académica, por lo que, su dinámica institucional involucraría, por ejemplo, un constante conocimiento del alcance de las políticas diseñadas para la permanencia y egreso de los estudiantes (sistema de becas descrito anteriormente).

En las expresiones utilizadas por los alumnos encuestados, nos llama poderosamente la atención las miradas construidas en relación con la inclusión, relacionadas con una constante “adaptación” -de la universidad- a las poblaciones que aloja. Estas miradas nos interpelan como formadores en un contexto de transformaciones y de ciertas “respuestas” institucionales frente a la gran diversidad de las poblaciones estudiantiles. Nos preguntamos ¿cuáles son los alcances de las propuestas institucionales frente al tema de la inclusión?

Las políticas desplegadas en estos últimos años en la Universidad se han diseñado y ejecutado sin el correlato de mecanismos que colaboren con una profunda evaluación con respecto al grado de efectividad de las mismas. ¿Cuáles fueron los pilares que orientaron las propuestas inclusivas de las instituciones de educación superior? Creemos en realidad que estamos inmersos en una época signada por la atención focalizada en las nuevas demandas que se visibilizan en las universidades, descuidando análisis más profundos que generen respuestas que impacten de manera notoria en la cultura institucional y nos habilite a todos a repensar las finalidades de la institución universitaria y los nuevos rumbos a adoptar en base a las características del escenario social actual.

## **A modo de cierre**

Ciertamente el ideal democratizador sostenido por los reformistas, ha tomado rumbos tal vez inimaginables para ellos. Habiendo pasado ya un siglo de aquella gesta, es posible advertir la capacidad de respuesta que, desde las distintas políticas de educación superior, se han ido brindando a las demandas sociales por la ampliación de oportunidades educativas mediante el acceso de poblaciones antes excluidas de los estudios universitarios.

La multiplicación de instituciones de educación superior a lo largo del territorio argentino, el aumento acelerado de la matrícula y junto a ello, la diversificación de la oferta educativa, son algunas situaciones que se han destacado en las últimas décadas. El crecimiento del sistema, sostienen Buchbinder y Marquina (2008), se mantiene incluso durante los años 90', años signados por el aumento de la pobreza y la exclusión social.

Además, no es posible obviar el conjunto de medidas que se establecieron en el marco de la globalización y mercantilización universitaria, las que reestructuraron al conjunto de la organización y gobierno universitario, como a las funciones y prácticas de los académicos, interpelando así el ethos universitario.

En este marco y en el intento de responder al mandato de la inclusión educativa se establecieron una serie de normativas que pretenden sostener la inclusión educativa de los alumnos universitarios. Es posible decir, en coincidencia con algunos estudios, que la mayoría de las políticas que se han venido llevando a cabo en este sentido, tienden a fortalecer las etapas de acceso y permanencia, y no tanto así el egreso de los alumnos. Además, entre las primeras, se destacan las acciones de ayuda económica, como la asignación y distribución de becas a ser otorgadas a los estudiantes universitarios de bajos recursos.

Creemos que es perentorio, hacer una evaluación del impacto que este tipo de políticas tienen en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en clave de inclusión educativa. Para Levin (1997), en la medida en que la gestión social quede anclada en el modelo asistencial, es decir focalice en la ayuda económica, será cada vez más difícil responder a las necesidades desde el ámbito de los derechos.

En este sentido, resulta urgente pensar en otra de las dimensiones de la cultura universitaria, sobre la cuál estimamos se vienen realizando pocos o al menos ajustes más débiles, que es la dimensión académica. Sin duda, es el área más sensible a alterar, porque constituye el núcleo mismo de la identidad universitaria.



En las voces de los alumnos, el formato académico tradicional, parece ser un obstáculo más significativo incluso que las dificultades económicas, para sostener una trayectoria educativa. Tal vez, el desafío sea entonces, pensar desde las tensiones y conflictos que se nos presentan en las aulas universitarias a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, sobre qué y cómo evaluar, acciones que no sólo garanticen el derecho de todos a la educación universitaria sino también, que breguen por una auténtica experiencia y calidad educativa acorde con las demandas de los nuevos tiempos.

Para ello, tal vez sea necesario que como colectivo académico definamos qué universidad queremos, asumiendo y enfrentando los riesgos que ello suponga. Redefinir el sentido de lo público, redefinir la misión institucional, el valor del conocimiento, reconociendo la crisis de sentido y las disfuncionalidades que la misma se encuentra atravesando. Resignificar los pilares de la reforma del 18, volviéndonos a preguntar por las formas de democratizar la educación superior en los nuevos escenarios sociales, volver a pensar en posibles caminos que reconcilien una vez más la “excelencia académica”, la tarea de producción y difusión de conocimiento de calidad, con la democratización efectiva de las instituciones universitarias.

Los estudiantes reformistas demandaron una universidad autónoma, un gobierno tripartito, la libertad de cátedra y la designación de profesores por concurso, entre las demandas más significativas. En palabras de Argüello (2006:19) *“los estudiantes reclamaron y lucharon para que se les reconozca su derecho a una educación superior mejor, laica y democrática y lucharon por el derecho a participar del gobierno de la institución universitaria”*.

También los estudiantes de hoy, hacen escuchar sus voces a través del reclamo de otras urgencias que atraviesan la vida social e institucional. Ellos bregan por una universidad inclusiva, en donde puedan apreciarse mejores condiciones edilicias que colaboren a la permanencia de sus estudios; solicitan propuestas formativas en donde los horarios de cursada sean “más flexibles”, en base a las situaciones laborales y familiares que presentan. En definitiva, hoy reaparecen los reclamos traducidos en “la adaptación”, la “flexibilización” de la institución a las necesidades, demandas explicitadas por ellos. Creemos que estos reclamos adquieren legitimidad en un contexto signado por la exclusión de una gran parte de la población de la vida social y política. Amerita ser analizado bajo una mirada que intente reivindicar la institución universitaria como clave para el fortalecimiento de la ciudadanía en escenarios marcados por la desintegración social.

## Bibliografía

- Argüello, S.** (2006). Movimiento Estudiantil, Política de Educación Superior y Exclusión Educativa. *CUADERNOS FH y CS-UNJu*, Nro. 30, 13-40.
- Buchbinder, P y Marquina, M** (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Da Cunha, M. I.** (2012). Impases contemporáneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. Lucarelli, E; Finkelstein (Edit.). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chiroleu, A.** (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20, 2 (59), 141-166, maio/ago
- Gentili, P.** (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. Sader, E.; Gentili, P.; Aboites, H. (Comp.) (2008): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fernández Lamarra, N.** (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO - Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Fernández Lamarra, N.** (2009). *Universidad, Sociedad e Innovación Una perspectiva internacional*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tres de Febrero.
- Gairín, J. y Suárez, C.** (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En Gairín J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-58). España: Wolters Kluwer.
- Kessler, G.** (2004). *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Krotsch, P** (2008). Pensadores y forjadores de una nueva universidad: alternativas y retos a la universidad decimonónica en Argentina. García Guadilla (Ed.) (2008) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Venezuela: UNESCO IESALC, CENDES, bid&co editor.
- Levin, S.** (1997). La ciudadanía social argentina en los umbrales del siglo XXI. En: II Jornadas Internacionales estado y sociedad. Las políticas sociales en los umbrales del Siglo XXI. Centro de Estudios Avanzados - UBA. Bs. As. 17 al 19 de septiembre.
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G.** (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Elaborado para su presentación en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, setiembre de 2010.

- Mollis, M.** (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp.203-215.
- Mollis, M.** (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Sader, E., Gentili, P.; Aboites, H. (comp.) (2008): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, 1a ed., Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, pp. 86-103.
- Peregalli, A. y Etchever, M.** (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Argentina. Gairín J. (2015): *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. España: ACCEDES.
- Susinos Rada, T., Rodríguez-Hoyos, C.** (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- Terigi, F.** (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, Montevideo, N° 100, 74-78.
- Tünnermann Bernheim, C.** (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. Sader, E.; Gentili, P.; Aboites, H. (Comp.) (2008): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.

# Cambios en el gobierno interno de las universidades: un estudio de caso sobre la Universidad Nacional de La Plata (1986-2014)

DANIELA ATAIRO

atairodaniela@gmail.com

UNLP

## Introducción

Hace unos años que estamos abordando la temática del **gobierno universitario**, problematizando la cuestión a partir de una pregunta sencilla: ¿ha cambiado el gobierno de las universidades? Y si ha cambiado ¿lo ha hecho a través de las formas, las reglas y/o de las prácticas? ¿Cuáles son las condiciones que han generado los cambios? ¿Qué factores han impulsado dicho cambio?

En trabajos anteriores hemos presentado el argumento de que, en el marco de una “configuración universitaria” en la que se redefinen los alcances y límites de la autonomía de las universidades en relación con el Estado, los diseños institucionales de los sistemas de toma de decisiones siguen una pauta de creciente heterogeneidad, trastocándose los equilibrios de poder a favor de figuras unipersonales, así como también se modifica la distribución de poder relativo al interior de los cuerpos colegiados (Acosta Silva, Atairo y Camou, 2015).

En el marco de esta tendencia general se presentan los resultados de un estudio sobre los cambios en el gobierno interno de las universidades a partir de un estudio de caso instrumental en tanto se buscaba un abordaje comprensivo, complejo y holístico de un caso para comprender los cambios en el gobierno de las universidades. Se estudiaron los cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata desde el fin de la “normalización” universitaria hasta el año 2014 que se inicia la gestión actual. La institución seleccionada es una universidad tradicional que ya ha cumplido el centenario de su nacionalización que le otorga un perfil innovador respecto a su orientación científica y a la organización de su gobierno. Por otra parte, ha reformado su estatuto en dos oportunidades durante el período bajo estudio. Mientras que el imperativo que orientó la

primera reforma fue el de adaptarse a la nueva legislación nacional sancionada en 1995, el imperativo de “mayor” democratización del gobierno fue el que dirigió a la segunda reforma, luego de haber experimentado, al igual que otras universidades tradicionales, conflictos de orden institucional.

El estudio se inscribe en una línea de trabajo que prioriza una mirada centrada en el carácter interactivo y negociado de las políticas públicas (Aguilar Villanueva, 2000; Acosta Silva, 2000; Krotsch, Camou y Prati, 2007) y de los procesos sociales que caracterizan a la universidad asociadas con un especial entendimiento de lo que la institución realmente *es*, con sus tradicionales formas de gobierno, la constitución particular de las comunidades científicas y disciplinarias, y los especiales arreglos de poder que la caracterizan (Krotsch, 2005). Esta línea tiene un interés teórico más amplio asociado a comprender la relación entre políticas y cambio institucional, en un contexto donde el Estado adoptó un nuevo rol en la conducción del sistema educativo en su conjunto. De este modo, estas coordenadas desafían la mirada meramente internista de la universidad y enfatizan los factores contextuales en el cambio institucional, pero desde una observancia de los procesos desencadenados en organizaciones concretas. Desde allí que se adopta una perspectiva micro socio-política que no pierde de vista una mirada sistémica e histórica, y que rescata la dimensión institucional y organizacional de las universidades en el marco de esta nueva trama político-educativa. De este modo, la perspectiva tensiona también una visión meramente externa de los cambios que subsume los procesos a una interpretación global sin reconocer el carácter particular de la estructura organizativa de las universidades.

La base de datos para el estudio se conforma fundamentalmente de la realización de veinticuatro (24) entrevistas en profundidad a actores universitarios que han participado del gobierno de la Universidad Nacional de La Plata en los últimos 30 años. Y del análisis de documentos como las versiones taquigráficas de las Asambleas Universitarias y de sesiones del Consejo Superior, estatutos y otras normativas de menor rango y de documentos institucionales. Se llevo a cabo así una densa indagación empírica que permitió aproximarnos a la trama de intercambios formales e informales de poder en el gobierno interno de una universidad, reconociendo el involucramiento de factores externos como internos en el cambio de las instituciones universitarias.

## **Mayor democratización del cuerpo colegiado y mayor fortalecimiento de las autoridades directivas centrales: tendencias contrapuestas**

En los últimos 30 años las universidades públicas han gozado de la más extensa etapa de vigencia de la *forma de gobierno de base colegiada amplia* de su historia. Este nuevo escenario permite estudiar los cambios en el funcionamiento de los espacios de gobierno en el marco de las transformaciones más amplias que ha sufrido el sistema universitario en su conjunto, en particular, el impacto de las políticas públicas dirigidas al sector que afectaron la vida interna de las universidades.

En esta ponencia se presenta una descripción de la dinámica de funcionamiento del espacio colegiado y del rol de las autoridades unipersonales, que permitirá aproximarnos a un análisis más complejo de los cambios en el *sistema de gobierno*. El análisis que articula una mirada sobre lo formal y sobre las reglas no escritas que regulan las prácticas políticas cotidianas y que dan sentido al orden institucional, pone especial atención en los cambios en el funcionamiento del Consejo Superior, lo que supone observar la dinámica del Plenario, las Comisiones Permanentes, la Junta Ejecutiva, y en los cambios en las autoridades unipersonales a través del análisis de las relaciones entre el rector y los decanos y el rector y el equipo de gestión.

Como argumento general se postula que en línea con los cambios a nivel mundial y regional, el gobierno interno de la UNLP ha sufrido un proceso de cambio como parte de una respuesta a las políticas públicas dirigidas al sector, que se ensamblaron con los cambios en la configuración del poder en la UNLP. Dentro de una *forma de gobierno tradicional de base colegiada amplia*, las nuevas reglas y prácticas desplegadas en viejas estructuras modifican las relaciones entre los órganos colegiados y unipersonales, favoreciendo el fortalecimiento de los segundos.

### **1. Nuevas reglas y prácticas dentro de viejas estructuras: el consejo superior**

Analizar el funcionamiento del Consejo Superior hace necesario primero plantear algunas dimensiones asociadas al tamaño y la periodicidad de las sesiones. En este sentido, la primera imagen que surge es que el CS de la UNLP es la de un mega órgano colegiado. Durante el proceso de “normalización”, el Consejo Superior Provisorio estaba conformado por 16 consejeros: trece decanos junto al presidente y dos delegados de la Federación de Estudiantes, más el Presidente de la Universi-

dad; en 1986 cuando se constituyen los órganos colegiados plenos los miembros pasaron a ser 52 y, producto de los cambios que se han producido en estos últimos años, está integrado actualmente por 72 consejeros.<sup>1</sup> De éstos, 17 son consejeros natos, 51 representan a los tres claustros por facultad -profesores, graduados y estudiantes-, 2 representan a los colegios de la universidad y 2 representan al claustro no-docente.

Este crecimiento del 40% del órgano en los últimos 30 años que complejiza los procesos de toma de decisiones por la cantidad de actores y la pluralidad de intereses es producto de la convergencia de dos procesos: la creación de cuatro facultades<sup>2</sup> y la ampliación de la ciudadanía a nuevos estamentos y actores. El cambio del estatuto en 1996 reconoció a un cuarto estamento al otorgarles voz a los “no-docente”, recién la plena ciudadanía es garantizada con la reforma de estatuto de 2008 bajo el imperativo de democratización, que supuso también la inclusión de representantes de los establecimientos de pregrado con voz y voto.

En segundo lugar, se observa un cambio en la periodicidad de las sesiones plenarios, especialmente en los últimos 10 años del período estudiado. Según el relevamiento realizado de diecinueve sesiones en promedio durante el primer período de gestión luego de la “normalización universitaria”, se pasó a casi cuatro sesiones por año en los últimos dos períodos. En un conjunto amplio de entrevistas se sostiene que la reducción de la cantidad de sesiones es producto de las nuevas tácticas que algunas agrupaciones estudiantiles de izquierda implementaron en línea con nuevas formas de intervención política en la arena nacional. La toma de edificios, interrupción de sesiones o el bloqueo de las mismas desplazaron a los petitorios y marchas testimoniales utilizadas por agrupaciones estudiantiles hegemónicas que desde la normalización tenían un importante enraizamiento con la gestión de la universidad.

Estas estrategias comenzaron a ser utilizadas a mediados de los años 90 frente al posicionamiento de las autoridades de la UNLP ante las políticas universitarias en un contexto de importante resistencia de diferentes sectores de la universidad y bajo una configuración de poder interna que funcionaba con mayorías automáticas. Y a lo largo de la década del 2000, se implementaron bloqueos o interrupciones de manera sistemática en las sesiones que tenían como tema del día la aprobación del

---

1 El tamaño supera el de la Universidad Nacional de Comahue (44 integrantes), duplica el de la Universidad Nacional de Córdoba (36 miembros) y casi triplica el de la Universidad de Buenos Aires (28 miembros).

2 La facultades de Comunicación Social (1994), Informática (1999), Trabajo Social (2005) y la de Psicología (2006).

presupuesto y en sesiones donde los temas a tratar tenían un alto componente político, especialmente durante el 2004 y 2005, en el marco de profundos procesos de reacomodamiento de actores y grupos políticos en la universidad platense.

Estas nuevas prácticas implementadas por parte de los estudiantes activos, que trastocan las reglas institucionales, tuvieron un efecto más allá de la coyuntura generando condiciones para nuevos equilibrios entre los unipersonales y los colegiados. En las entrevistas es posible identificar que las interrupciones o bloqueos de las sesiones se constituyeron en un hecho que tenía “conveniencias múltiples”<sup>3</sup> para diferentes sectores de la universidad, especialmente para la conducción directiva tanto a nivel universidad como facultad. En los últimos tres años, si bien se ha convocado pocas veces a plenarios del Consejo Superior, se ha podido constituir el pleno y sesionar hasta terminar el orden del día, incluso en aquellas que han tenido como asunto central la aprobación del presupuesto. Este nuevo escenario está asociado a una serie de cambios en el funcionamiento del Consejo Superior.

En tercer lugar, se observan cambios en la distribución espacial que adoptan las sesiones al producirse un pasaje desde una mesa ovalada donde cada consejero ocupaba un sillón y podía expresar sus argumentos mirando al resto de los consejeros, a una distribución donde el presidente y parte de su equipo de gestión se ubican en un atril, en una posición superior al resto y enfrente se despliegan para atrás dos filas donde se ubican los consejeros. De este modo, el presidente y su equipo son los que pueden observar a todos los consejeros mientras expresan sus argumentos dirigiéndose a la presidencia. Es decir, hay una disposición en las sesiones del Consejo que expresa un cambio en las relaciones: desde una dinámica más horizontal a una más jerárquica que redefine el rol del presidente *de un primus inter pares a un primus por encima de iguales*.

En cuanto lugar, se registra una mirada nostálgica sobre los plenarios entre los entrevistados al observar que el eje de las sesiones ha dejado de ser el debate y han pasado a ocupar un lugar central los votos. Durante los años '80, los cuerpos deliberativos tuvieron un alto grado de legitimidad y ser miembro del cuerpo otorgaba un alto *honor* a los universitarios que conducían el destino de la universidad. Según el recuerdo de los entrevistados, durante los primeros años luego de la “normalización” se desarrollaban sesiones con elegantes debates donde los grandes oradores se lucían desplegando sus argumentos. Esos consejeros fueron denominados por algunos entrevistados como los “consejeros con mayúsculas” que confiaban en el poder de la argumentación y la persuasión para la construcción de posiciones, lo

---

3 Categoría utilizada por uno de los entrevistados (Entrevista N° 13)



que daba fundamento a la idea de la representación sin mandato. Ese recuerdo se contrapone con la descripción de sesiones están ordenadas por la dinámica de la *realpolitik*, es decir, la política sobre la base de objetivos prácticos y no orientada en ideales. Entre los entrevistados hay un consenso sobre que el pragmatismo de las facultades en la defensa de sus intereses particulares frente al colectivo universidad y la escenificación de los conflictos, le ha ganado a los ideales de los universitarios y ha convertido al plenario en una “escribanía” donde se consuman acuerdos previos. Esta idea en parte obnubila la mirada sobre los procesos complejos de toma de decisiones, las innovaciones en las reglas y la emergencia de nuevas prácticas que fortalecen institucionalmente a los directivos en los últimos años.

### 1.1 La previa a los plenarios: desempolvando viejos dispositivos con nuevas reglas y prácticas

#### 1.1.1 Las comisiones permanentes: reglas formales e informales

El Consejo Superior comenzó a funcionar a partir del estatuto del 1958 con Comisiones Permanentes y con el apoyo desde 1964 del Departamento Administrativo del Consejo Superior. Este proceso de modernización parlamentaria estuvo orientado por la necesidad de agilizar los trámites y darle un tratamiento más particular a los asuntos. En este sentido, la elaboración de *dictamen* o *despacho* de las comisiones intervinientes previa al plenario es una etapa clave en el proceso de toma de decisión del CS.

El estatuto señala que las comisiones<sup>4</sup> deben preservar en su integración las proporciones de los tres estamentos y serán presididas por un consejero elegido por el Consejo Superior, y que los secretarios y prosecretarios -que forman parte del equipo de gestión de presidencia- serán secretarios de las comisiones permanentes. Pero nada dice sobre criterios que orienten la distribución de los consejeros en las comisiones, allí entra en juego parte del repertorio de reglas informales. En primer lugar, es costumbre que las comisiones sean presididas por un decano que posea cierta *expertise* afín a la temática de cada comisión. En segundo lugar, la distribución en las comisiones responde también a las áreas de interés de los consejeros que están correlacionadas con las agendas de los sectores políticos o a las facultades a

---

4 La Comisión de Enseñanza, de Interpretación y Reglamento, de Economía y Finanzas, de Extensión de las Actividades Universitarias, de Planeamiento y Construcciones, de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y la de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles.

las que pertenecen. De allí que los diferentes representantes de claustro han ido definiendo lugares que se van reproduciendo en el tiempo. Además, cuando se desestabiliza el equilibrio de poder en momentos específicos, las reglas informales no se respetan y lo disciplinar queda totalmente subordinado a lo político.<sup>5</sup>

Los diferentes consejeros entrevistados sostienen que la dinámica de trabajo en las comisiones es más ordenada y productiva respecto del plenario. Es decir, que la dinámica de trabajo atempera las confrontaciones entre los consejeros de diferentes claustros o sectores opuestos, constituyéndose las comisiones en espacios de negociación y de consenso entre distintos grupos políticos. Por otra parte, entre los entrevistados existe un claro consenso de que el trabajo en comisiones agiliza el procedimiento de expedientes, por cuanto no es lo mismo que debata un grupo grande de miembros en el plenario que unos pocos más especializados en los temas concretos que se tratan en cada comisión. Este trabajo está envuelto de un alto grado de legitimidad en tanto los consejeros del plenario en general no se sienten contrariados por las decisiones que han adoptado las comisiones al conocer quienes participaron en el grupo y al ser informados por el criterio usado por esta comisión para examinar el proyecto.

Cabe señalar que las comisiones no son “cuerpos autónomos” en el proceso de toma de decisiones, por el contrario los procesos deliberativos están bajo la influencia del equipo directivo a nivel central de la universidad. Por un lado, el secretario de la comisión es el secretario del área que forma parte del *staff* del presidente y es quién arma el orden del día que deben trabajar las comisiones. Y aunque solo tengan voz ellos pueden intervenir cuando expresan sus propios juicios sobre el proyecto. En este sentido, la presencia de miembros de presidencia es un mecanismo privilegiado que media la relación entre el ejecutivo y el colegiado. Por otro lado, el presidente de la comisión es un decano que ejerce la representación institucional de la comisión y tiene a su disposición una serie de herramientas que le permiten impulsar sus preferencias, las cuales se derivan de las reglas formales e informales de cada comisión: un mayor control sobre el temario y la confección de los dictámenes y ser el miembro informante nato en el plenario que hace uso de la palabra en primer lugar.

---

5 Por ejemplo, en el año 1998 momento de fuerte condensación de la disputa entre el oficialismo y la oposición, la Comisión de Enseñanza y Posgrado no quedó a cargo del decano de la FAHCE como señalaba la tradición (Ver Ref. Versión Taquigráfica de la sesión del 19/5/98, Acta 1.111). Y en el año 2004, cuando se inicia el proceso de reconfiguración de las relaciones de poder, la distribución de los miembros en las comisiones fue conflictiva. La oposición que se estaba constituyendo en ese momento de acomodamiento, logró ampliar la cantidad de miembros de las comisiones conformando nuevos equilibrios (Ver Ref. Versión Taquigráfica de la sesión del 29/6/04, Acta 1166).

De este modo, cuando las relaciones son fluidas e intensas entre unipersonales de diferentes niveles del gobierno, se abre otro canal de influencia para la propia presidencia. Los vínculos entre rector y decanos, han adoptado modalidades diferentes -más amplias o más restringidas- dependiendo de la configuración de poder que ordene a la organización universitaria. En este sentido, que las comisiones estén presididas por decanos hace que existan otros mecanismos que vinculan la dinámica de las comisiones con el ejecutivo a nivel central.

### *1.1.2 Control de agenda: de las Comisiones a la Junta Ejecutiva*

Las comisiones no solo analizan de manera particulariza una temática y agilizan los procedimientos sino que han sido durante los períodos de fuerte contienda entre el oficialismo y la oposición a nivel de los decanos, una herramienta privilegiada del sector mayoritario para ejercer su poder de agenda. En este sentido las comisiones asumían un rol político central regulando<sup>6</sup> qué tema llegaba al plenario y, a su vez, incorporaban modificaciones de modo tal de que sea aceptable para los miembros de la comisión y para el resto de los consejeros del plenario. Cuando la configuración de poder cambia bajo una construcción política que busca ampliar las bases del consenso, se construye una importante legitimidad de todo lo que “viene de las facultades” afectando el funcionamiento de las comisiones. En este sentido, se introduce una dinámica en la elaboración de la agenda en base a un poder más comparado (Ferretti, 2012) respecto de una agenda controlada por el grupo mayoritario.

El control de agenda se desplaza hacia otro ámbito del CS como es la Junta Ejecutiva (JE), que tiene existencia desde 1986 pero adopta una mayor dinámica durante el último período. El estatuto la define como órgano de enlace entre el CS y sus comisiones y su composición se distingue de las comisiones porque además de un representante por claustro y un decano, participa el Secretario General y la preside el Vicepresidente de la Universidad. La JE es una especie de “mesa de entrada” que realiza la distribución en función de la naturaleza del contenido. Asimismo, una vez que la comisión trató el tema, es la JE la que define su destino: al plenario o la refrenda. El presidente de la JE es quien distribuye los expedientes que llegan y es quien realiza la sugerencia de refrenda. Es decir, que el presidente refrenda y el vicepresidente es el que aconseja la refrenda, evidenciando así que el mecanismo de refrenda se realiza bajo el control de la conducción central.

---

6 Un control positivo, es adelantar o acelerar la aprobación de un proyecto, mientras que bloquear o retrasar su tratamiento es un control negativo.

La JE completa es convocada cuando es necesario analizar la pertinencia de un tema “sobre tablas”, un instrumento muy utilizado por los estudiantes. El nuevo sistema (Ordenanza modificada en el año 2002) cambia el funcionamiento tradicional que establecía que la presentación podía realizarse hasta una hora de anticipación en el Despacho del CS y frente a los cuales el cuerpo en el plenario se expedía por su introducción al Orden del Día. A partir de la normativa actual, el plazo para ingresar mociones es más restringido estableciendo cierta antelación y además la JE evalúa si cumple con los requisitos de pertinencia, necesidad y urgencia para habilitar su tratamiento por parte del plenario. En este sentido, las mismas estructuras adoptan otro sentido en base a nuevas reglas con el pasaje de un rol más técnico a uno más político, la JE con una sobrerrepresentación de la cúspide tiene mayor injerencia en definir qué temas “sobre tablas” es sometido a consideración del plenario.

### *1.1.3 Los dictámenes de las comisiones: del plenario a la refrenda*

Desde el estatuto de 1986 se dispone que el Presidente podrá refrendar sin necesidad de tratamiento del Consejo Superior aquellos dictámenes de las comisiones permanentes que posean dictamen favorable y único y que así fuera aconsejado por la Junta Ejecutiva. Esta disposición que tenía la lógica de usarse en caso de excepción se ha convertido en regla en los últimos años: “todo” aquel expediente que es aprobado con dictamen único, la Junta Ejecutiva recomienda la refrenda del presidente de la universidad.

En las entrevistas se registra que la utilización cada vez más asidua del mecanismo de refrenda comenzó durante los primeros años del 2000, modificando así el circuito de la mayoría de los dictámenes: “de las comisiones al plenario del CS” pasó a ser “de las comisiones a la presidencia”. Es decir que, cuando casi no se elaboran dictámenes en minoría, las comisiones dejaron de ser simples órganos de análisis y preparación de dictámenes para el plenario y pasaron a asumir un poder más decisivo en ciertas materias.

La normativa nada dice sobre qué temas pueden pasar por la refrenda, solo pone la condición de que tengan dictamen único, pero existe una regla informal de que las ordenanzas y el otorgamiento de los *honoris causa*, se discuten en el plenario. La refrenda ha actuado automáticamente sobre expedientes que tienen un sentido *bottom-up* por ser producto de las decisiones de los Consejos Directivos. En este sentido, estos cambios son posibles en un contexto de fuerte legitimidad de las

decisiones que se adoptan en las facultades; cuando el control de agenda que realizan las comisiones es producto de un poder compartido y no concentrado en el grupo mayoritario; cuando los concursos ya no tienen la carga simbólica que tuvieron durante los años inmediatos a la “normalización universitaria”; y cuando las comisiones siguieron funcionando mientras que las convocatorias a los plenarios comenzaron a ser cada vez menos regulares.

Por otra parte, la acumulación de expedientes hizo que se “desempolvaren” mecanismos institucionales existentes para que el funcionamiento de las facultades no se viera impedido en el marco de una reducción del número de sesiones plenarias. Esta solución coyuntural ha dado lugar a un proceso de desburocratización del funcionamiento del plenario porque el expediente “sin problemas” tiene un camino rápido para su aprobación.

## **2. Fortalecimiento de la gestión directiva central sin reforma estatutaria**

### 2.1 Crecimiento de la burocracia universitaria a nivel central: el brazo operativo del rector

Las estructuras de gestión universitarias evidencian un importante crecimiento en los treinta años bajo estudio. El equipo de gestión del presidente post “normalización” estaba conformado por el Vicepresidente y el Secretario General a nivel central y por el Vicedecano y Secretario Académico a nivel de las facultades. Estas estructuras simples de gestión fueron creciendo a partir de los años 90. El organigrama del año 2001 (Resolución N° 38) refleja el crecimiento que había experimentado el nivel central durante las tres gestiones que van desde 1992 a 2001. Allí se observa la existencia de siete Secretarías y otras siete Pro-Secretarías. En el año 2005 se reformula y moderniza la estructura orgánico-funcional en línea con la estrategia de fortalecimiento de las funciones principales de la universidad: enseñanza, investigación y extensión. En el organigrama (Resolución 550) se observa la centralidad de las tres funciones que se organizan en Secretarías bajo la coordinación de la Presidencia, Vicepresidencia y la Secretaría General. De allí se desprenden unas once Pro-secretarías, cuatro más que el período anterior, y se crean siete Unidades en relación de dependencia directa de la Presidencia, fortaleciendo el vértice central. Desde las Secretarías depende “estructuras de apoyo” que también

crecieron considerablemente: de ocho direcciones en el 2001 pasaron a treinta y nueve en el 2005.

El organigrama actual muestra una reorganización general a partir de la existencia de dos Vicepresidencias: la Vice- Académica de la cual depende la Secretaria Académica y la de Ciencia y Técnica, y la Vice- Institucional de la cual depende la Secretaria de Extensión Universitaria y la de Relaciones Institucionales. Además se visualizan proceso de jerarquización de Pro-secretarias a Secretarias y un proceso de crecimiento de nuevas estructuras que pasaron de ser treinta y nueve en el 2005 a cincuenta y dos en el 2014; y un proceso de reorganización con el traslado de trece dependencias desde una secretaria hacia otra. Finalmente, se puede identificar en los organigramas una serie de dependencias que reflejan como la universidad adapta su estructura para responder a las políticas públicas universitarias o para la gestión de determinado programa, implementados por la Secretaria de Políticas Universitarias.<sup>7</sup>

El crecimiento de cargos de autoridades en las diferentes áreas de gobierno del nivel central durante los años '90, había sido una crítica fuerte de la oposición liderada por un grupo de decanos. El planteo queda registrado en el Informe de Autoevaluación publicado en el año 2005 donde en una encuesta realizada a las facultades surge como problemática la “necesidad de reducir el ámbito del nivel central con vistas a fortalecer las unidades de gestión y personal de las unidades académicas evitando la superposición de funciones” (Informe AE, 2005: 118). Sin embargo, esta crítica no se ha profundizado frente al crecimiento progresivo que ha tenido el nivel central en los últimos años. Una de las razones es que en un contexto muy favorable presupuestariamente, el crecimiento se ha producido tanto a nivel central como de las unidades académicas.

El incremento de la importancia de la burocracia universitaria está asociado a las reconfiguraciones del esquema del gobierno y evidencia el fortalecimiento de la conducción central y la capacidad de intervenir en nuevas áreas que están en relación tanto con las políticas universitarias como las políticas institucionales. Además, es posible sostener que esta reforma organizacional está asociada al cambio político interno en tanto el armado del gabinete ha adquirido una dinámica diferente en los últimos 10 años producto de la conformación de un “gobierno de coalición”. El crecimiento del vértice del gobierno permite tener más espacios para ir construyendo alianzas con líderes de las facultades o de los grupos políticos que han

---

7 Por ejemplo: la Dirección de Evaluación Institucional, de Articulación Universitaria, de Vinculación Tecnológica, y en el organigrama actual surge la Dirección de Acreditación y Promoción del posgrado, Coordinación del Consejo Social, Coordinación del Voluntariado Universitario.

permitido construir un consenso amplio. La ampliación del gabinete expresa también el aumento considerable de poder que concentró el rector en tanto es quién puede designar a los miembros, y que probablemente entre ellos esté el futuro aspirante a sucederlo en tanto la gestión se volvió un camino privilegiado para ocupar los puestos de poder académico. Este poder del rector tiene un límite por la tradición parlamentaria que tiene la *forma de gobierno* en las universidades argentinas donde el Consejo Superior tiene la potestad de aprobar la designación otorgándole un voto de confianza o vetándolo.

## 2.2 Nuevo perfiles de los rectores: el científico, el político y el gestor

El cambio en el perfil de los rectores es otra de las dimensiones que permite observar los cambios en el gobierno universitario. La física, ingeniería, veterinaria y arquitectura han sido las disciplinas de procedencia de los presidentes desde 1986 hasta la actualidad. Por lo que es posible observar un desplazamiento desde perfiles más científicos hacia perfiles más profesionales. Por otro lado, la trayectoria universitaria también ha cambiado, si los primeros dos presidentes tienen un pasado en común de militancia estudiantil en los años '60; el segundo, el tercero y cuarto comparten el haber tenido una experiencia en gestión como decano de una facultad, y el tercero y quinto provienen de la gestión académica del nivel central.

En las entrevistas es posible identificar un cambio en el perfil de los presidentes de la UNLP, donde el componente académico va dando dejando lugar a los componentes más políticos, de gestión y de planificación. El primer presidente electo pos normalización ejerció un tipo de liderazgo académico con un alto reconocimiento de un perfil científico. Asimismo es posible visualizar en las entrevistas incluso una división de tareas entre el presidente y su equipo de gestión, el primero cercano al plano de las ideas y los valores y los segundos asociados a las prácticas políticas más concretas. El segundo presidente ejerció un liderazgo político-académico, su reconocida trayectoria académica se conjugaba con un perfil político. El tercer presidente (vicepresidente del período anterior) tenía un estilo que casi se oponía a la imagen del *Lord* -como lo entrevistados definieron al anterior presidente-, y el componente político como administrador de recursos comenzó a aparecer en un contexto de fuerte crisis presupuestaria. Con el cuarto presidente que inicia su gestión en el 2004, aparece con más fuerza el perfil de gestor y de buscador de fondos, al mismo tiempo que el perfil de líder académico quedó muy desdibujado así como también el perfil más político. Finalmente, el perfil del último presidente del período

do bajo estudios combina una serie de rasgos donde predomina claramente la figura de gestor y de planificador, muy cercana a su trayectoria ligada más al campo profesional, junto a la de un político universitario.

En este sentido, el nuevo entorno de políticas y el crecimiento de la universidad fueron los factores que se conjugan en el cambio de perfil del rector al exigirle mayor cantidad de competencias que antes, dejando atrás la imagen de un "amateur iluminado". Lo que está íntimamente asociado a la necesidad de adquirir cierta experiencia en gestión y, por lo tanto a que sea uno de los requisitos informales pertenecer al gabinete para acceder al cargo de la máxima autoridad de la universidad.

### 2.3 El combo de los años '90 bajo el ala de la gestión central: evaluación, indicadores y planes estratégicos

A partir del año 2004 desde la presidencia de la UNLP se comienza a implementar una estrategia institucional orientada por los principios de la planificación, la evaluación institucional, el desarrollo de indicadores y el diseño de un plan estratégico son reflejo de ello. La existencia de estos dispositivos de gestiones evidencian cómo después de casi una década de políticas hacia las universidades, los nuevos lenguajes y prácticas cruzaron el tejido universitario y los presidentes y sus equipos fueron los principales impulsores al interior de la institución.

La UNLP inicia su proceso de Evaluación Institucional establecido por la Ley 24.521, bastante más tardíamente que el resto de las universidades argentinas (Krotsch, Camou, y Prati, 2007. En el 2001 se inicia el proceso y finaliza con la renovación de autoridades en el año 2004. Como en otras universidades las coyunturas electorales constituyen, sin duda, clivajes importantes en el desarrollo de los procesos de construcción e implementación de la evaluación (Krotsch, Atairo y Varela, 2009). A partir de ese momento la institución estuvo en condiciones de iniciar el proceso de evaluación externa, la visita se concreta recién en marzo del 2009 cuyo informe es publicado en diciembre de 2010.

El primer relevamiento, sistematización y actualización de datos cuantitativos realizado para la Autoevaluación Institucional fue la base para que en el año 2006 se publique por primera vez el Anuario Estadístico con datos del año 2005 y anteriores. A partir de ese momento y de manera interrumpida se han publicado los anuarios que ha ido ampliando la cantidad de indicadores.

Asimismo, el informe de Autoevaluación permitió la elaboración del primer Plan Estratégico (2004-2007) que establece prioridades y objetivos principales para



los próximos cuatro años en base a un análisis de las fortalezas y las debilidades de la institución a partir del cual se elaboró una orientación estratégica colectiva. La elaboración del primer plan estratégico fue liderado por el Secretario General, quien luego sería el Presidente de la UNLP y que contaba con una larga experiencia en el armando de planes estratégicos. Al observar los planes se visualiza que no son una yuxtaposición o articulación de proyectos de las diferentes facultades, por el contrario se han diseñado planes a nivel central que pondrían en tensión la autonomía tradicional de las facultades. Por su parte, en el informe de Evaluación Externa sobre la UNLP dice: “el plan estratégico se constituye mas en un plan del gobierno actual, que lo considerado clásicamente un plan estratégico” (2010: 16). Los planes estratégicos son el producto de jornadas de debates convocadas por los Secretarios que forman parte del gabinete del Presidente y en la que participan especialmente los equipos de gestión de las unidades académicas. En este sentido, se han constituido “estructuras paralelas” a las tradicionales en donde se discuten las líneas estratégicas para la institución y donde no tienen necesariamente participación representantes de los claustros.

#### 2.4 La reunión de decanos: un viejo dispositivo de encuentro de los unipersonales

Desde la Ley Avellaneda los decanos tienen un lugar de privilegio al ser considerados consejeros natos en el órgano colegiado a nivel central, pero se reconoce la existencia de un espacio informal de gobierno del cual participan los directivos de diferentes niveles del gobierno como es la reunión de decanos convocada por el presidente. En la UNLP las “reuniones de decanos” se constituye como instancia previa al plenario del CS desde 1986. En un contexto de auge de los principios democráticos y de funcionamiento pleno de los órganos colegiados, los decanos se reunían previamente al plenario del CS. Este lugar expresa las cuotas de poder que los decanos tienen en la institución asociado al poder territorial que tienen las facultades en el gobierno institucional.

La “reunión de decanos” ha adoptado diferentes rasgos en distintos momentos a lo largo del período bajo estudio. En un principio se reunían todos los decanos en un lugar distendido, luego convivieron dos reuniones de decano en momentos donde existieron fuerte disputas entre el oficialismo y la oposición, después llegó un *impass* asociado a un momento de inestabilidad institucional, y la vuelta al orden significó el retorno de las reuniones con todos los decanos dentro de un nuevo

patrón de relaciones y en un momento de reposicionamiento de la UNLP respecto de las políticas universitarias. La función que han tenido las “reuniones de decanos” es de apoyo y coordinación de políticas institucionales. Ha sido un espacio privilegiado para la construcción de consenso previos al plenario del Consejo Superior y de medición de la viabilidad política de algunas decisiones, ejerciendo así un control de agenda negativo respecto de las propuestas que tienen una dirección *top down*, es decir, aquellas que provienen de Presidencia.

El dispositivo tiene una continuidad por lo que no puede ser considerado como un indicador del fortalecimiento de las autoridades unipersonales producto de un cambio inducido externamente pero ha sido resignificado en relación a la configuración de poder interna y el estilo de construcción política y en un contexto de políticas públicas dirigidos a fortalecer el núcleo central. Al instalarse una cultura del consenso fue necesario desplegar diferentes estrategias para lograr acuerdos comunes y sostenerlos, frente al vacío que genera la ausencia del un disciplinamiento externo de orden político-partidario. Esta construcción de consenso hace que los decanos hagan un ordenamiento hacia adentro de las facultades. Este encuentro de decanos también se fortalece cuando la figura central amplía su poder y las áreas de injerencias sobre lo académico e institucional. El Presidente cada vez hace más y para ello necesita del apoyo de quienes conducen las unidades académicas. De otra manera, se puede decir que el presidente cada vez hace más, pero poco podría hacer sin el apoyo de los decanos.

### **Consideraciones finales**

Del análisis realizado es posible postular que en paralelo a la ampliación de la ciudadanía a nuevos estamentos y actores en los órganos colegiados de gobierno, las figuras unipersonales se han fortalecido. Por un lado, en paralelo a que la *forma de gobierno de base colegiada amplia* se profundiza, se evidencian cambios en la dinámica del Consejo Superior, donde a partir de nuevas reglas y prácticas se resignifican viejos dispositivos y estructuras y se fortalece así el lugar que ya poseían los unipersonales de diferentes niveles de la organización. Y, por otro lado, si bien las reformas estatutarias no impactaron ni el mecanismo ni los requisitos de acceso al cargo de *presidente* ni sus funciones, se está produciendo un movimiento hacia el fortalecimiento de las figuras directivas de nivel central que tensiona la *forma de gobierno* tradicional de la universidad platense. Lo que no se corresponde con una debilidad de los decanos sino que allí se arma una nueva trama de relaciones entre

unipersonales en un contexto donde las universidades han visto aumentado su presupuesto proveniente del Estado Nacional y se han posicionado estratégicamente frente a las políticas implementadas. En este sentido, sin una reforma estatutaria mediante parece estar emergiendo un centro que ha ampliado su capacidad de injerencia y poder aunque sigue necesitando del apoyo de los decanos.

El **funcionamiento del Consejo Superior** que tradicionalmente otorga un lugar de privilegio a los decanos, ha cambiado en tanto viejas estructuras y reglas son resignificadas por nuevas prácticas, producto de la inversión de los márgenes de acciones que ya estaban disponibles en las normativas existentes pero no habían sido movilizados. Es decir que la mayor injerencia del presidente y de su equipo en la dinámica del Consejo Superior se produce porque se modificaron las estrategias y posicionamientos de los actores frente a los recursos y restricciones en los que se enmarcan sus prácticas y no a través de una transformación de las restricciones formales existentes.

Por un lado, JE compuesta en parte por miembros del gabinete ha asumido un rol más político en la conformación de la agenda al controlar por ejemplo los temas “sobre tablas”, una herramienta utilizada especialmente por el claustro estudiantil. Cuando el CS tenía un funcionamiento regular casi mensual y cuando el partido de mayoría tenía el control del plenario, las comisiones ejercían poder de agenda negativo filtrando lo que llegaba al plenario; cuando no hay un funcionamiento regular y las comisiones tienen un control de agenda más compartido, se delega a la JE el control negativo de agenda donde miembros del equipo de gestión tienen un lugar privilegiado. Además, el vicepresidente de la universidad es quien preside la JE y recomienda la refrenda de “todos” los expedientes que obtienen un dictamen unánime por parte de las comisiones. Es decir, cuando el mecanismo de refrenda pasó de ser una excepción a convertirse en una regla, el destino de la mayoría de los dictámenes elaborados por las comisiones es la refrenda por parte del Presidente de la universidad a recomendación del vicepresidente.

Estos cambios menos perceptibles son acompañados por otros más visibles como el crecimiento del cuerpo que produce mayor complejidad en la toma de decisiones por la inclusión de una mayor pluralidad de voces e intereses; la distribución espacial de los consejeros que representa las relaciones menos horizontales entre los consejeros y las autoridades directivas; la reducción de sesiones plenarias como consecuencia de las tácticas de bloqueo o de interrupción desplegadas por el claustro estudiantil desde mediados de los años 90 y que calaron en conveniencias múltiples, especialmente, para las autoridades unipersonales de diferentes niveles

de la organización. Así como también cambio en el eje ordenador de las sesiones donde los grandes debates, la oratoria y los argumentos dirigidos a convencer y persuadir a sus pares, han dado lugar a un plenario con una lógica más pragmática centrada en el voto producto de la defensa de los intereses de las facultades frente al colectivo universidad.

En cuanto al rol que ha asumido el Consejo Superior de la UNLP a lo largo del período, es posible sostener que no ha estado asociado tanto al desarrollo de políticas sino más bien ha funcionado como cuerpo de advertencia y ha proporcionado legitimidad a la política universitaria que tiene una dirección tanto *bottom up* como *top down*. Estos roles tomaron diferentes dimensiones en función del patrón de relaciones: cuando en la universidad existía una oposición fuerte, está expresaba sus objeciones sobre las propuestas de los equipos directivos funcionando como cuerpo de advertencia; mientras que en la nueva configuración el órgano colegiado adopta un rol más claro de apoyo a los directivos de nivel central. Es decir, que la percepción de los universitarios del plenario como una “escribanía” no supone que no tenga un papel central en el gobierno de la institución. Pero no el despliegue de argumentos sino los votos mayoritarios sobre las propuestas, lo que otorga legitimidad a las decisiones que provienen especialmente desde presidencia porque una parte importante de las que provienen desde las facultades pasan por el mecanismo de refrenda. Incluso, el grado de legitimidad de las últimas presidencias no ha estado asociado con la cantidad de sesiones plenarias -las que son cada vez menos- sino con el buen funcionamiento de las Comisiones Permanentes, donde prevalece un procedimiento de “dejar hacer” a las facultades.

El **fortalecimiento de las autoridades directivas** que está transformando la idea universidad como encuentro territorial de facultades bajo el control de un alto funcionario llamado "rector" que ejercer una conducción débil, se observa en el crecimiento de la burocracia, cambios en el perfil de los rectores así como en la emergencia de viejos y nuevos espacios.

El análisis de la burocracia universitaria a nivel central muestra una fisonomía bastante diferente de aquella estructura que la UNLP tenía al finalizar la “normalización” universitaria en 1986. El gran crecimiento de la burocracia central comienza durante los años '90 y continuó de manera progresiva. En un primer momento se amplían las secretarías dando lugar a la intervención de la presidencia en cuestiones académicas; en un segundo momento se produce un fortalecimiento del vértice, un reordenamiento y crecimiento de los equipos de apoyo, y en un tercer momento un nuevo proceso de fortalecimiento del vértice con las dos vicepresidencias, una jerarquización de prosecretarías y un nuevo crecimiento de los equipos de apoyo. El

crecimiento de la estructura de gestión de la UNLP estuvo asociado a la ampliación de la intervención del nivel central en áreas académicas e institucionales tradicionalmente no reguladas, la adaptación a las políticas y programas implementados desde el estado y, finalmente, estuvo asociado a ampliar los cargos que permitan materializar la estrategia de amplio consenso que gobierna la UNLP en los últimos años.

Por otro lado, el presidente y su equipo se han convertido en gestores de las políticas públicas, es así que desde el 2004 la conducción central de la UNLP inicia una clara estrategia institucional basada en la planificación, la evaluación, el desarrollo de indicadores y el diseño de un plan estratégico en un contexto sumamente favorable política como presupuestariamente para las universidades. La política de desarrollo de planes estratégicos desde la Secretaría de Políticas Universitarias fue marginal, sin embargo, en la UNLP la introducción de dicho dispositivo por parte de un actor que fue clave en el armado del nuevo orden institucional y permitió introducir un dispositivo que pone a la conducción central en un lugar sin precedentes en la construcción de políticas institucionales en áreas sustantivas de la universidad. Es decir, la introducción de esta “nueva ideología” fue el resultado de un ensamble entre un medida marginal con capacidades disponibles al interior de la institución que tuvo un importante impacto en el estilo de gobierno y gestión institucional.

La mirada de los actores universitarios sobre los presidentes evidencia el cambio en el perfil de los mismos. Se pueden identificar tres tipos de rectores: el científico, el político y el gestor. En algunas ocasiones se conjugaron perfiles como el de científico y el político, y finalizando el período se combinaron el de político y el de gestor, componentes que parecen ser los ideales para los tiempos que corren. Este cambio de perfil que combina liderazgo y gestión, es decir, valores e ideas con el hacer, exige mayor cantidad de competencias que las que poseía el "amateur iluminado". Lo que ha impactado en los requisitos informales que se necesitan cumplir para acceder al máximo cargo. Una gran trayectoria científica y la militancia estudiantil han sido desplazadas por la experiencia en gestión en diferentes niveles de la organización, especialmente en el nivel central de gobierno. En este sentido las funciones de los rectores no solo dependen de las disposiciones normativas sino de aquellas que han surgido producto de la complejidad de la universidad y el cambio en el entrono de políticas públicas. El lugar del presidente de la UNLP se ha complejizado por presiones que vienen desde afuera como las derivadas de la aplicación de las políticas públicas impulsadas por la SPU y las de adentro producto de la con-

formación de un gobierno de coalición que genera mayores demandas de los grupos diversos que hicieron posible su acceso a la rectoría.

Las decisiones para responder a las demandas internas como externas por parte de las autoridades centrales universitarias, descansan cada vez más en “estructuras paralelas” que trastoca la tradición del co-gobierno en la que se inscribe la UNLP. Estos viejos y nuevos espacios paralelos de poder donde se construye la política y las políticas se combinan fortaleciendo las figuras unipersonales: las reuniones de decanos y las reuniones de secretarios y equipos de gestión por áreas temáticas. La primera es una vieja estructura que se ha desempolvado adquiriendo nuevos sentidos a partir de la nueva configuración de poder, mientras que la segunda es un espacio de discusión entre los secretarios de las áreas destinado a articular políticas entre el nivel central y las unidades académicas. La “reunión de decanos” otorga desde el plano informal una cuota de mayor poder a los unipersonales y se conforma como un espacio flexible de consultas y debates entre los decanos de las facultades previo a los plenarios. El otro espacio analizado son las reuniones convocados por los Secretarios del gabinete de Presidencia para discutir las líneas estratégicas para cada área, en la cual participan los secretarios y los equipos de las unidades académicas. La preparación de los planes estratégicos se ha constituido como un proceso central para la conducción central de la UNLP, habilitando a la creación de espacios informales de gobierno.

## Bibliografía

- Acosta Silva, A.** (2000). Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Acosta Silva, A.; Atairo, D. y Camou, A.** (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. *Colección Red de Posgrados en Ciencias Sociales. CLACSO: Buenos Aires.*
- Aguilar Villanueva, L.** (2000). Estudio introductorio. En Aguilar Villanueva, L. (ed). *La implementación de las políticas públicas*, México: Porrúa.
- Ferretini, N.** (2012). Centralización y poder compartido: la creación de la comisión de labor parlamentaria en la cámara de diputados de la nación. En Mustapic, A. M.; Bonvecchi, A. y Zelaznik, J. (comp). *Los Legisladores en el congreso argentino*, Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella.

**Krotsch, P** (2005). La evaluación de la calidad en la argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. En de Vries, W. (coord) *Calidad, eficiencia y evaluación en la educación superior*, España: Netbiblo.

**Krotsch, P. Camou, A., y Prati, M.,** (2007) *Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Bs.As., Prometeo

# Orientaciones políticas y prácticas participativas de los estudiantes universitarios. El caso argentino en perspectiva comparada

ANTONIO CAMOU

MARCELO PRATI

SEBASTIÁN VARELA

antoniocamou@yahoo.com.ar / marceloprati98@gmail.com / varela.sebastian@gmail.com

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) y Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE – UNLP)

## 1. Presentación

¿Cómo se constituye la experiencia de participación política estudiantil en la universidad? ¿Qué rasgos podemos decir que son específicos de una institución, o de una cultura política en particular, y qué características son atribuibles a una condición más amplia, como la de ser estudiantes latinoamericanos en la actualidad? Estas preguntas forman parte de un proyecto más amplio que explora los alcances de una *hipótesis* general: la experiencia política de los *jóvenes estudiantes universitarios* es fruto de un complejo *proceso de socialización, individuación y subjetivación* en el que se vinculan sus *trayectorias personales* con diferentes campos de la vida social, entre los que se destacan las lógicas propias del ámbito disciplinar (*campo académico*), las dinámicas específicas de la política institucional de las casas de estudio (*campo político universitario*) y el papel jugado por la política partidaria y socio-territorial (*campo político nacional*).

En esta ponencia nos ocupamos solamente de algunos aspectos de esta problemática. En particular, exploramos un conjunto de datos acerca de la experiencia política de estudiantes universitarios desde dos perspectivas: una perspectiva sincrónica, en la que hemos presentado información recabada en una encuesta acerca de estudiantes universitarios de la UNLP en 2011, en comparación con las percepciones de estudiantes latinoamericanos a partir de relevamientos del Latino-barómetro para la misma época; y una perspectiva diacrónica, en la que, con datos más fragmentarios, hemos intentado identificar cambios y continuidades en dicha experiencia política a lo largo del tiempo.



Las fuentes primarias utilizadas son las siguientes:

1) Una encuesta a los estudiantes de la UNLP (realizada por un equipo de investigación coordinado por los autores de la ponencia) cuyo trabajo se llevó a cabo a finales de 2011 y principios de 2012<sup>1</sup>.

2) Ficheros de datos del Latinobarómetro: es un estudio de opinión pública que aplica anualmente alrededor de 20.000 entrevistas en 18 países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Rep. Dominicana, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela. Esta encuesta se hace anualmente y releva valores, actitudes y comportamientos. Se usan las ondas 2008 y 2011.

3) Una encuesta llevada a cabo en el año 2003 a los alumnos/as de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por un equipo dirigido por el Dr. Juan Piovani, que contó con alrededor de 400 casos (Cadierno et al., 2003)<sup>2</sup>.

## 2. Marco conceptual

En este apartado exponemos muy brevemente los conceptos centrales que nos han permitido abordar la problemática bajo estudio. Por un lado, partimos de una noción de *experiencia* entendida como la intersección entre la subjetividad personal y una trama pública de sentidos compartidos, que distinguimos de la *vivencia*, caracterizada en términos exclusivamente individuales e intransferibles; por otro lado, concebimos la *participación política* estudiantil en el ámbito universitario como un amplio espectro de interacciones y posiciones en torno a la construcción, distribución y ejercicio del poder; finalmente, ubicamos en el vasto y plural linaje histórico de la Reforma Universitaria del '18 el contexto de sentido que nos permite comprender algunas de las claves de la política universitaria argentina en la actualidad.

La noción de *experiencia* arrastra una larga deriva de entonaciones filosóficas e intelectuales, al punto de que es posible recorrer buena parte del pensamiento occi-

---

1 Ficha técnica de la encuesta. Población: estudiantes de grado de la UNLP (111.577 alumnos en 2012). Diseño muestral: muestreo estratificado polietápico. Nivel de confianza: 95% para la variable sexo. Error muestral:  $\pm 2,4\%$ . Tamaño de la muestra: 1659 casos, se relevó información en 16 de las 17 facultades (con la excepción de Ciencias Médicas, donde las autoridades no autorizaron el sondeo). Instrumento de recolección: cuestionario anónimo auto-administrado en comisiones de trabajos prácticos, con presencia de un coordinador de campo del equipo de investigación para la resolución de dudas y preguntas de los respondientes.

2 Agradecemos muy especialmente al Dr. Juan I. Piovani por facilitarnos los datos de la encuesta realizada bajo su dirección en el año 2003, y que todavía permanecen inéditos.

dental a partir de sus cambiantes sentidos. Estas múltiples referencias, a su vez, ya sea moduladas desde el discurso letrado o articuladas desde los transitados pliegues del lenguaje cotidiano, se anudan en torno a un término reconocidamente polisémico y de elusiva delimitación (Sazbón, 1996; Jay, 2009).

La palabra proviene del latín (*experientia*) y está formada por el verbo *experior* (intentar, probar), compuesto por el prefijo *ex* (afuera) y *perior* que está emparentado con *peritus* (perito, entrenado, experto), y más modernamente con *experimentum* (prueba, experimento). La significación de la raíz *per*, a su vez, se abre en varias direcciones pero primordialmente en dos: por un lado, se refiere a la acepción de “intentar, probar, arriesgar”; por otro, significa también “conducir/pasar a otro lado” (VV.AA., 2014). De este modo, a riesgo de caer en una gruesa simplificación, es posible trazar un paralelo entre ambas raíces etimológicas con dos sentidos filosóficos fundamentales: el que piensa a la experiencia “como confirmación, o posibilidad de confirmación, empírica (y con frecuencia sensible) de datos”, y el que entiende la experiencia “como hecho de vivir algo dado anteriormente a toda reflexión o predicación” (Ferrater Mora, 1994: 1181). Así, el primer sentido tiene sobre todo una connotación de hecho “externo”, o de reconstrucción “objetiva” de procesos o fenómenos, y está más emparentado con una mirada gnoseológica (o epistemológica); mientras que el segundo sentido, en cambio, involucra una connotación de carácter “interno”, existencial, de modificación de la propia subjetividad, ligado a una trayectoria biográfica, ya sea de índole personal o colectiva.

En el marco de estas consideraciones, en las páginas que siguen apelaremos a una noción de experiencia entendida como “el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual” (Jay, 2009: 20), siendo su rasgo clave la diferencia que se introduce como novedad, en un individuo o en un colectivo, al atravesar, padecer o incorporar a través de una mediación lingüística (un relato) una determinada relación con una realidad comprendida en su otredad. Como nos recuerda Jay:

... una experiencia no puede limitarse a duplicar la realidad previa de quien la sobrelleva y dejarlo, por decirlo así, en donde estaba antes; es preciso que algo se modifique, que acontezca algo nuevo, para que el término sea significativo. Ya sea una ‘caída’ de la inocencia o la adquisición de un nuevo saber, un enriquecimiento de la vida o una amarga lección acerca de sus locuras, algo digno del nombre de ‘experiencia’ no puede dejarnos... donde comenzamos (2009: 21).

Asimismo, es importante destacar –siguiendo una densa estela de aportes que van de Weber a Bourdieu, pasando por Parsons- que toda experiencia en una sociedad moderna se encuentra mediada por el secular proceso de *diferenciación* de estructuras y funciones, por la conformación de esferas de acción, intereses y valores que organizan los distintos campos de la vida social con lógicas diferenciales (ciencia, arte, política, etc.). En nuestro caso, el campo elegido es el de la educación superior en la Argentina actual, y las experiencias políticas que allí se tejen habrán de ser analizadas a la luz de los cruces, los intercambios y las tensiones entre el campo político nacional, la política de los establecimientos (facultades) y las identidades disciplinarias que definen carreras o perfiles de formación académica y profesional.

Ahora bien, dentro del ancho campo de experiencias que jalonan la vida de los estudiantes en su tránsito por la educación superior nos interesa especialmente recortar un subconjunto mucho más acotado, referido a la participación política institucionalizada. En tal sentido, en el marco de la institucionalidad democrática se entiende habitualmente por *participación política* un conjunto de prácticas por las cuales un actor toma parte “activa, voluntaria y personalmente” en un proceso público de toma de decisiones (Sartori, 1992: 35). La referencia al carácter “voluntario” de la participación es importante para distinguirla de las formas coercitivas de encuadramiento y movilización “desde arriba”, típicas de los sistemas autoritarios (Sani, 1998: 1137)<sup>3</sup>.

Como lo han puntualizado distintos autores, la participación puede ser entendida como un continuo de situaciones, cuyas fronteras no pueden ser delimitadas con absoluta nitidez, existiendo diferentes escalas o niveles de involucramiento (O’Donnell, 1972; Zimmerman, 1992; Delfino & Zubieta, 2010). Limitándonos a las formas institucionales o convencionales de la acción política, y tomando libremente el criterio clasificatorio ofrecido por Giacomo Sani, podríamos distinguir tres niveles. En un primer nivel, podría hablarse de una participación *pasiva* (mínima, limitada o básica); se trata de “comportamientos esencialmente receptivos”, tales como la presencia en reuniones, la exposición voluntaria a mensajes políticos o la concurrencia a actos comiciales de carácter obligatorio. La segunda forma puede indicarse como participación *activa*, en la que se desarrollan de manera relativamente es-

---

3 Una profusa y sugerente literatura nos ilustra sobre la necesidad de distinguir formas convencionales y no convencionales de participación política juvenil. Entre otros: Balardini (2000 y 2005); Béndit (2000); Bonvillani et al., (2008); Chávez (2009); Picotto y Vommaro (2010). Aunque compartimos esa distinción, en estas páginas nuestra preocupación central se refiere a los espacios institucionales de acción política universitaria.

table dentro o fuera de una organización política una serie de actividades de apoyo, como “cuando se hace obra de proselitismo, cuando se hacen compromisos para trabajar en la campaña electoral, cuando se difunde la prensa del partido, cuando se participa en manifestaciones de protesta, etc.”. Finalmente, nos encontraríamos con una participación *militante* allí donde se forja un compromiso estable de asumir responsabilidades de representación, delegación o dirigencia (Sani, 1998: 1137). Para nuestros fines, el “votante”, el “adherente” y el “militante” de una agrupación política estudiantil pueden ilustrar cabalmente cada uno de estos niveles<sup>4</sup>.

Claro que las experiencias de participación política estudiantil no se dan en un vacío institucional, sino que se elaboran al interior de una cierta trama de normas (escritas y no escritas), de creencias y de símbolos que configuran no solamente el marco de restricciones y oportunidades que modelan las acciones políticas, sino que también conforman el tejido de significados que nos permiten interpretar y justificar dichas acciones. Para el caso de la UNLP (pero también para otros casos argentinos y latinoamericanos) esa experiencia de participación política sólo puede ser comprendida cabalmente si la inscribimos sobre la dilatada deriva histórica de la Reforma Universitaria.

En efecto, con un derrotero nacional signado por los reiterados quiebres políticos y la inestabilidad institucional, las últimas tres décadas han contemplado el más largo período de vigencia del régimen democrático en nuestro país, y en este marco, las universidades públicas han gozado de la más extensa etapa de práctica autónoma y cogobernada de su historia. Pero, como hemos sostenido en otros trabajos, esta ya dilatada práctica ha desembocado en un resultado paradójico<sup>5</sup>: la propia vigencia del paradigma reformista de gobernanza universitaria, a la vez que tendió a naturalizarse como cristalización material y simbólica del gobierno interno de las casas de altos estudios, ha terminado por ocultar un cambio profundo, según el cual

---

4 Dejamos aquí abierto para futuras indagaciones el análisis de la pertenencia a una agrupación política universitaria como un caso de integración a un tipo peculiar de “tribu” juvenil urbana. En principio, podemos partir como hipótesis de trabajo que la noción de tribu puede “viajar” (hablando metodológicamente en el sentido de Sartori) desde otros espacios sociales donde se despliega la experiencia vital de los jóvenes a los claustros universitarios; sin embargo –tendemos a creer– hay ciertos elementos que configuran a las agrupaciones estudiantiles (por caso, su orientación a maximizar el acceso al poder institucional universitario) que requerirían que esa literatura de corte socio-antropológico dialogue críticamente con los trabajos clásicos y contemporáneos sobre partidos políticos. Como es sabido, la metáfora de la “tribu” para referirse a las microculturas juveniles fue introducida por Maffesoli (1990); una revisión actualizada se encontrará en Feixa (2006); para el caso argentino puede consultarse Margulis (1996). Para una revisión de la problemática de los partidos políticos con especial referencia al caso argentino véase Malamud (2003) y Varetto (2014).

5 Las notas que siguen retoman ideas y argumentos expuestos en diversos trabajos: Atairo y Camou (2011 y 2017)

los gobiernos universitarios realmente existentes se han venido alejando paulatinamente de las fórmulas institucionales (principios de organización) y de los modelos de orientación política (principios legitimatorios) que estaban en la base del viejo paradigma reformista. De este modo, se ha profundizado la brecha -que Krotzsch percibía agudamente hace más de una década- entre los ideales reformistas como “orientadores de la acción” y las formas de gobierno “cristalizadas” en normas y prácticas de gestión (2002), y con ello, se abre un interesante espacio de análisis para conocer de qué modo se elabora en la actualidad la experiencia de participación política de los jóvenes estudiantes en el contexto de esta “metamorfosis” político-institucional.

Sin duda, como ha sido reconocido desde diferentes miradas historiográficas, la Reforma Universitaria no tiene “un” programa oficial, y ningún sector político o académico puede arrogarse el título de vocero exclusivo de sus principios y postulados<sup>6</sup>. De hecho, las tensiones entre saber y política en sus diversas entonaciones acompañaron el movimiento desde sus orígenes, legando a la posteridad un entramado material y simbólico plural -tejido con los hilos del poder y la cultura- con perfiles ideológicos difusos, y que a lo largo de los años, y en diferentes contextos históricos, le permitió al “reformismo” abarcar una amplia constelación de voces, posiciones y proyectos (Sigal, 1991).

Como es sabido, las más tempranas formulaciones del programa reformista se encuentran en el célebre “Manifiesto Liminar”, fechado el 21 de junio de 1918, y en los debates y documentos elaborados por el “Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios”, que en julio de 1918 congregó en Córdoba a representantes de las universidades argentinas. El Congreso elaboró un “Proyecto de Ley Universitaria” y un “Proyecto de bases estatutarias”, que contenían los principios y postulados que debían animar a las casas de estudios en esa nueva “hora americana” por venir. Curiosamente, los avatares políticos e institucionales que sucedieron al estallido del movimiento hicieron que fuera recién a mediados del siglo XX, por obra de un gobierno cívico-militar, que el repertorio normativo reformista tomara carta de ciudadanía en la organización de las universidades argentinas durante una década (1955-1966). El abanico de principios y fórmulas institucionales básicas abarcaba – entre otros- la autonomía universitaria, la elección democrática de las autoridades y cuerpos directivos de la Universidad con participación de los distintos estamentos (originalmente profesores, graduados y estudiantes), concursos de oposición para

---

6 Entre los muchos trabajos dedicados a la cuestión pueden consultarse: Ciria y Sanguinetti (1968 y 1983); Portantiero (1978); Tünnermann B. (1998); Buchbinder (2005 y 2008).

la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras, libertad de cátedra, asistencia libre y extensión universitaria, etc. (Tünnermann B., 1998: 118/119).

Sobre esta larga experiencia histórica la recuperación democrática de 1983 inscribió un intento hasta cierto punto “restauracionista” de los postulados reformistas tal como habían sido plasmados en la estructura normativa que había estado vigente en las universidades argentinas a partir de la caída del primer peronismo (1955) y antes del golpe militar de Onganía (1966-1973). Pero en este extemporáneo regreso al pasado, un nuevo contexto histórico y una serie de rasgos político-institucionales emergentes (no plenamente originales pero sí renovados en sus alcances y sentidos) comenzaron a tener una fuerte presencia desde entonces.

Quizá el primer elemento a remarcar sea el de la fuerte *partidización* de la vida universitaria argentina (Krotsch, 2002), en particular en lo que hace al segmento estudiantil aunque con ímpetu desigual en los otros claustros. Allí donde en etapas anteriores los cauces de participación y las banderías identitarias configuraban proyectos de amplio espectro (“humanismo” versus “reformismo”, o la confrontación “laica” o “libre”, para citar dos fracturas emblemáticas), ahora las vertientes participativas y los vehículos de identificación serán básicamente cubiertos por organizaciones partidarias<sup>7</sup>. Como lo ha destacado una nutrida bibliografía, el funcionamiento del gobierno de las instituciones universitarias está atravesado por los estrechos vínculos con el campo político partidario, en tanto y en cuanto las posiciones y lealtades se construyen por fuera de los cuerpos colegiados, al margen de los estamentos, de las pertenencias disciplinarias u organizacionales, y se ligan más a los partidos políticos hegemónicos en cada universidad (Chiroleu et al., 2001; Mazzola, 2007; Bianco, 2003 y Stubrin, 2010). Por cierto, también habrá que anotar a cuenta de esta dinámica partidista de las universidades la fragmentación política que experimentaron los partidos argentinos, especialmente entre la segunda parte de los años 90 y la crisis del 2001, que desembocará, entre otros cambios, en las nuevas formas de convivencia –con débiles grados de institucionalización– de fracciones de partidos, brazos de organizaciones sociales o movimientos territoriales en la vida política actual de las universidades, en particular en las grandes universidades metropolitanas.

Un segundo rasgo que corresponde destacar de la lógica de construcción del poder universitario está dado por la presencia de un alto componente *corporativo* entre los claustros que participan en la política universitaria. En tal sentido, buena

---

7 Una narrativa del auge, en los primeros años 80, y del posterior ocaso de las agrupaciones independientes en las grandes universidades nacionales, nos entregaría un cuadro aleccionador de los mecanismos y procesos de construcción política de las hegemonías partidarias.

parte de la dinámica que marca el ritmo de la lucha de poder en la universidad –y que hunde sus raíces en estratos más profundos de la cultura política dominante en el país– obstaculiza la posibilidad de generar lazos entre los diferentes sectores, dificulta el compromiso con intereses universitarios más generales o de más largo alcance, y privilegia líneas de fractura sobre la base de distintas modalidades de reivindicaciones estamentales de corto plazo (Suasnábar, 1999; Chiroleu et al., 2001; Naishtat y Toer, 2005; Mazzola, 2007).

Un tercer elemento que hará su irrupción en los años ‘90 se refiere a un conjunto de políticas de reforma de corte “regulacionista”, centradas en la lógica de la evaluación, la acreditación y la distribución orientada del financiamiento a través de programas especiales, que a la vez que replantearán las relaciones entre Estado y universidad, avivarán diversos planteos críticos y conflictos a lo largo de todo el campo de la educación superior<sup>8</sup>.

Finalmente, pero no en último lugar, si a partir de la década del ‘90 son visibles cambios en las políticas universitarias (*policies*), no menos significativo ha sido la mutación en el marco de la política (*politics*) que vincula a las universidades con el entorno más amplio del sistema político, entendiendo por tal el conjunto articulado de reglas, prácticas y relaciones de poder, efectivamente vigentes en un espacio social, que constituyen el proceso de toma de decisiones vinculantes (Sartori, 2003). Para decirlo en términos de Bernard Manin, si la Reforma Universitaria nació con el "parlamentarismo", atravesó (aunque con largos eclipses autoritarios) la larga etapa de la "democracia de partidos", y sobrevive hoy en el marco de algo que -a falta de mejor denominación- podríamos llamar una “democracia de audiencias”, parecería increíble que ante esos cambios de horizontes organizativos y legitimatorios de la lucha política, la herencia reformista no se hubiera transformado. De hecho, podríamos aseverar, para permanecer ha tenido que cambiar, y esas modificaciones –estimamos- afectan no sólo la trama institucional sino también el modo como los actores del campo universitario se configuran como sujetos de la política<sup>9</sup>.

En el contexto de estas consideraciones, explorar la experiencia de participación política de los jóvenes universitarios nos lleva a tratar de comprender su “doble vida” (Bourdieu, 1997). De un lado, una *vida política subjetiva*, con variables grados de compromiso, de involucramiento y constitución de vivencias personales;

---

8 Una consideración sistemática de estas reformas en (García de Fanelli, 2005); un balance que recorre el camino de estas políticas desde el menemismo a los gobiernos Kirchner se encontrará en (Chiroleu, Marquina y Rinesi, 2012).

9 Si se nos permitiera combinar el aporte de Manin con los sugerentes trabajos de Guillermo O’Donnell (1992 y 2011), tal vez podemos hablar para el caso argentino de los últimos años de una *democracia delegativa de audiencias*.

de otro lado, una *vida política objetiva*, expresada por una lógica multiplicadora y diferenciada de acumulación de poder, que se desarrolla en términos de una serie de juegos “anidados” (Tsebelis, 1990) que vinculan el poder institucional universitario con los ámbitos de la política partidaria y territorial. Así, será de gran importancia indagar las distintas caras de los procesos de construcción, distribución y ejercicio del poder político estudiantil: uno de esos perfiles se orienta a la acumulación de poder institucional universitario más directamente ligado a la responsabilidad ante sus bases electorales (elecciones de claustro, participación en órganos de gobierno, etc.); otra cara despliega una cierta “autonomía relativa” respecto de la anterior, en la medida en que la acumulación electoral manifestada en las elecciones de “centros de estudiantes” constituye un acopio de recursos (materiales y simbólicos) que se vuelca –a su vez- en dos arenas políticas diferentes: una sigue la ruta gremial y política en el vector que va de los centros a las federaciones estudiantiles, donde el voto originario suele reconfigurarse en nuevas alianzas y constelaciones políticas, mientras que otro canal –más alejado aún del mandato estudiantil específico- es el que traduce esa presencia universitaria en términos de competencia territorial o partidaria (ocupación de espacios en las juventudes políticas de los diferentes partidos o en movimientos sociales).

Indagar, aunque más no sea parcialmente, algunos de estos laberintos a través de los que se despliega la experiencia política de los jóvenes estudiantes nos permitirá comprender de mejor manera –creemos- el sinuoso recorrido que se genera entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se imagina y lo que se vivencia, entre lo que se expresa y lo que se vota.

### **3. La experiencia política de los estudiantes de la UNLP en el contexto latinoamericano: una mirada sincrónica**

Como información contextual, cabe señalar que la Argentina cuenta con un sistema universitario de ingreso irrestricto y gratuito, por lo cual su tasa bruta de cobertura<sup>10</sup> es alta en comparación con el conjunto de los países de América Latina y el Caribe: 71% vs. 34% respectivamente (UNESCO, 2009). Por otro lado, también el ingreso per cápita argentino para el año 2011 se ubica en un valor comparativamente más alto: 16.656 vs. 12.364 dólares a paridad de poder adquisitivo (The World Bank, 2011)

---

10 Esta medida internacional consiste en la relación de la matrícula de educación superior en pregrado sobre el segmento de la población total que se encuentra entre 18 y 24 años



### a) Caracterización general de los estudiantes

Al comparar los resultados de la encuesta UNLP con los del Latinobarómetro para el año 2011, podemos afirmar lo siguiente:

-La tasa de feminización de la matrícula: hay coincidencia entre el valor de la UNLP y el del conjunto latinoamericano -en adelante LA- (58%).

-Educación de los padres: el nivel educativo de los padres es más alto en la UNLP. El 52% de los estudiantes de la UNLP declara que ninguno de sus padres asistió a la universidad, mientras que para LA esa cifra asciende al 68%. Asimismo, el 39% de los estudiantes de la UNLP cuenta con padres -al menos uno- con estudios universitarios completos, porcentaje que desciende al 27% en LA.

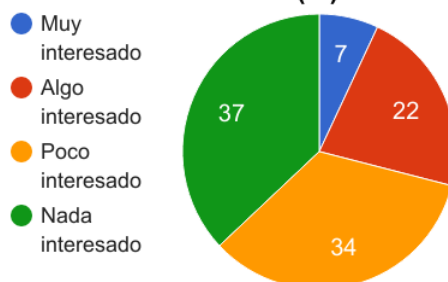
-Clase social subjetiva: en este caso las categorizaciones de las preguntas no son idénticas, por lo cual no son directamente comparables. Sin embargo puede afirmarse que en ambos casos hay un fuerte predominio de clase media: el 97% en la UNLP y 93% en LA. Son pocos los que se identifican como de clase alta o clase baja (especialmente en la UNLP).

- Actitud hacia la religión: en la UNLP el 24% se declara no creyente, mientras que en LA dicha cifra es del 11% (“ninguna religión”). Por otro lado, entre los creyentes, en la UNLP el sector de los no practicantes es comparativamente mayor que en LA (76% vs 11% respectivamente)

### b) Creencias y actitudes acerca del entramado institucional en general y la institucionalidad política en particular

Si bien no se trata de la misma pregunta, resulta contrastante la alta proporción de estudiantes de la UNLP que se informan habitualmente sobre temas políticos (63%), con el relativamente bajo grado de interés por la política que manifiestan los estudiantes latinoamericanos (Gráfico 1). En este último caso la suma de las respuestas “muy interesado” y “algo interesado” no llega al 30%.

**Gráfico 1. Interés en la política.  
Estudiantes LA. 2010 (%)**



Fuente: elaboración propia en base a Latinobarómetro

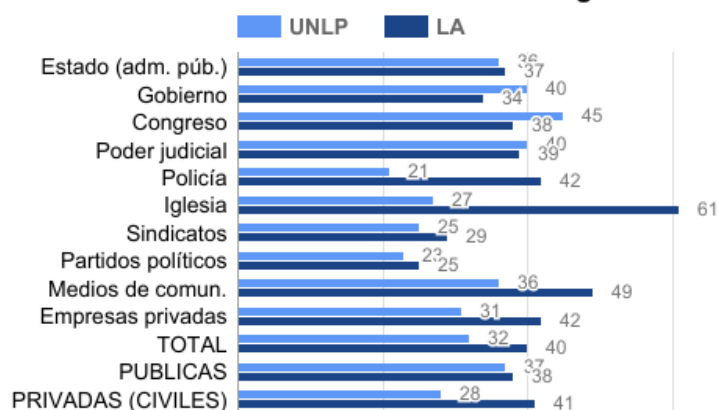
El grado de satisfacción con el funcionamiento de la democracia (Gráfico 2) es algo mayor en la UNLP que en LA. Para la UNLP, las categorías “muy satisfecho” y “satisfecho” suman 43%, mientras que para LA suman 39%.

satisfecho                      nada satisfecho

Fuente: datos de elaboración propia y Latinobarómetro

Preguntados por la confianza (muchísima o alguna<sup>11</sup>) acerca de instituciones sociales específicas, podemos observar en el Gráfico 3 que respecto de las instituciones públicas los estudiantes de la UNLP tienen algo más de confianza en el gobierno y el congreso, y mucha menos confianza en la policía. En cuanto a las organizaciones de la sociedad civil o privadas, es notable la mayor confianza que los estudiantes LA tienen en la Iglesia, los medios de comunicación y las empresas privadas. Si se promedia la confianza para el conjunto del entramado institucional se observa mayor confianza general en los estudiantes de LA, y esta brecha se acentúa si sólo se consideran las instituciones privadas. Respecto de las instituciones públicas no hay prácticamente diferencia.

11 Se preguntó lo siguiente "Por favor, mire esta tarjeta y dígame, para cada uno de los grupos, instituciones o personas de la lista ¿Cuánta confianza tiene usted en ellas": mucha (1), algo (2), poca (3) o ninguna (4).

**Gráfico 3. Grado de confianza en instituciones -mucho o alguna- 2011. (%)**

Fuente: datos de elaboración propia y Latinobarómetro

Preguntados acerca del problema más importante del país, y considerando la salvedad de que en un caso se trataba de una pregunta abierta luego codificada (Latinobarómetro 2011), y en el otro de una pregunta cerrada con opciones predefinidas (Encuesta UNLP 2011), se pueden observar más diferencias que similitudes en la selección de los problemas prioritarios (sólo se consignan los problemas que fueron seleccionados por los respondentes de ambas encuestas). Los tres problemas considerados más importantes por los estudiantes platenses son la corrupción (23%)<sup>12</sup>, la inseguridad (16%) y la pobreza (12%). De estos problemas, el señalado como segundo, la inseguridad, es el más seleccionado por los estudiantes latinoamericanos (24,1%); en tanto que el segundo lugar lo ocupa la pobreza (19%), y el tercero el desempleo (10%), problema que no figura entre los más señalados en la UNLP. Se observa entonces que inseguridad y pobreza son dos problemas prioritarios tanto para los estudiantes platenses y como para los LA.

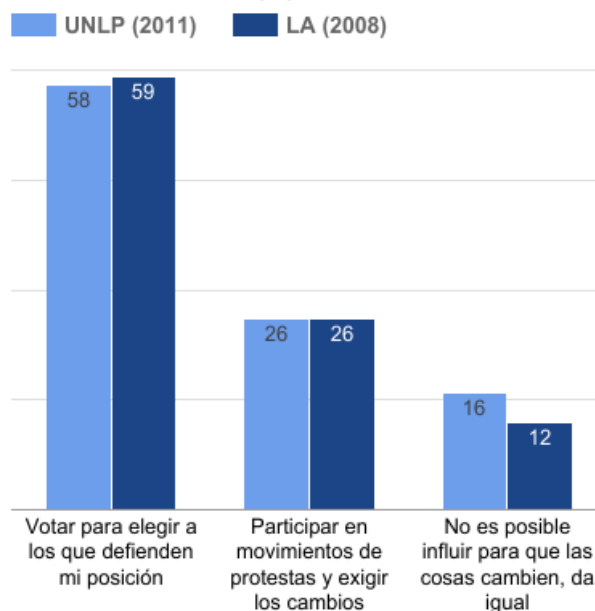
### c) Actitudes acerca de la participación

Tanto los estudiantes platenses como los latinoamericanos eligen el voto y la representación como los principales caminos para influir en cambios en el país: 58-59% (Gráfico 4). En medida mucho menor, pero muy similar en ambos grupos, se asigna eficacia a la participación en movimientos de protesta: 26%. La proporción

<sup>12</sup> Sobre la percepción de estudiantes de la Universidad de Buenos Aires acerca de la difusión y la gravedad de prácticas corruptas, y su impacto sobre la democracia, puede consultarse Sautú y otros (2005), en donde se presentan resultados de una encuesta realizada a 316 estudiantes de 6 facultades.

de “escépticos” en cuanto a las posibilidades de influir en los cambios es la más baja en ambos grupos, aunque algo mayor entre los platenses: 16-12%<sup>13</sup>.

**Gráfico 4. ¿Qué es más efectivo para influir en cambiar las cosas? (%)**



Fuente: datos de elaboración propia y Latinobarómetro

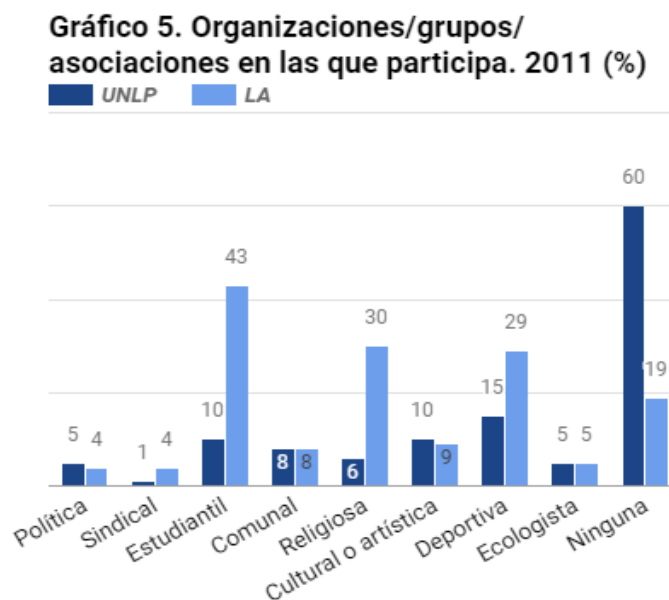
#### d) Prácticas participativas

Cómo se observa en el Gráfico 5, los estudiantes platenses se muestran mucho menos participativos que los latinoamericanos en general: frente a un menú de diversos tipos de organizaciones el 60% de los primeros declara no participar en ninguna, frente a sólo al 19% de los segundos. Considerando los tres tipos de organización más elegidos por los estudiantes latinoamericanos (dos de ellos figuran entre los más elegidos por los platenses, si bien en una proporción menor), las diferencias son las siguientes: 43 frente a 10% participan en organizaciones estudiantiles<sup>14</sup>, 29 frente a 15% participan en organizaciones deportivas y 30 frente a 6% participan en organizaciones religiosas (esta diferencia se corresponde con la ya señalada en

13 La pregunta del Latinobarómetro incluye la opción de respuesta “Ninguna de las anteriores”, con 3% de las respuestas (no se incluye en el gráfico).

14 En relación con las prácticas de participación política en la universidad, en la encuesta realizada en la UNLP en 2011 encontramos cifras similares a las consignadas para la UBA en una investigación realizada casi diez años antes, en 2002 (en plena crisis del país): la proporción de quienes declaran participar con regularidad o “de vez en cuando” en agrupaciones estudiantiles es del 10% en la UNLP y del 11,1 en la UBA, en tanto la participación en asambleas alcanza al 19% en la UNLP y al 15,5% en la UBA (Naishtat y Toer, 2005).

cuanto al grado de confianza en la iglesia). En lo que respecta a la participación política formal en organizaciones propiamente políticas, es baja en ambos grupos: 5% entre los platenses y 4% entre los latinoamericanos.



Fuente: datos de elaboración propia y Latinobarómetro

#### 4. Evolución de la experiencia política de los estudiantes de la UNLP y latinoamericanos: una mirada diacrónica

Al examinar la experiencia de participación política de los jóvenes estudiantes universitarios a lo largo del tiempo, quizá lo que más llama la atención es la relativa persistencia de ciertos patrones en la articulación de creencias, actitudes y prácticas, signadas -para decirlo rápido- por el significativo interés a la par del bajo compromiso con la práctica efectiva de la política. Es posible constatar esta línea de continuidad en diferentes niveles de observación, que van desde el plano micro de una unidad académica definida por una cierta homogeneidad disciplinar (la Facultad de Humanidades -FaHCE- en el 2003 y en el 2011), pasando por el plano intermedio de comparar dos grandes y reconocidas instituciones de educación superior en dos momentos del tiempo (UBA en el año 2002 y UNLP en el 2011), hasta llegar a la consideración de los jóvenes argentinos a lo largo de casi veinte años (1995-2013). Ciertamente, la fragmentariedad de los datos con los que contamos no permiten realizar una comparación *strictu sensu*, pero al menos posibilita discutir algunas visiones que nos hablan de un hipotético “retorno” de la participación polí-

tica de los jóvenes durante la última década, a la vez que pone en evidencia la importancia de continuar con investigaciones empíricas sistemáticas.

a) La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP – FaHCE-: antes y ahora

En el trabajo realizado en el año 2003 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP bajo la dirección del Dr. Piovani (Cadierno et al., 2003), se indagó sobre la importancia que le asignaban los jóvenes a las cuestiones político-sociales. En este punto viene a cuento destacar que esta Facultad es un espacio caracterizado por una fuerte dinámica política, siendo históricamente la unidad académica de la UNLP que más agrupaciones políticas estudiantiles presenta en cada elección. Allí se encontró que la mayor concentración de casos se ubicaba entre los que respondieron “bastante” (35,9%) y “mucha” (32,3%). A continuación se preguntó sobre lo que los estudiantes creían sobre la política; en este caso, dentro de una serie de respuestas posibles, la mayoría (59,5 %) entendía la política como una “herramienta para la transformación de la realidad”, mientras que un 25,4% de los encuestados creía que la política es “un medio para obtener prestigio o remuneración económica”.

Posteriormente, se les preguntaba a los estudiantes *cuál era la organización que más desconfianza les inspiraba*; aquí las respuestas más negativas fueron destinadas hacia aquellas organizaciones encargadas de agregar y ejercer el poder en la sociedad: “los partidos políticos” (42,5%); “Gremios o sindicatos” (17,3%) y “Corporaciones empresariales” (14,2%). No obstante, cuando se les preguntó a los encuestados si *participarían de las elecciones si se levantaba la obligación de votar*; la mayoría (87,8%) contestó afirmativamente. Reforzando esta tendencia, se sometió a interrogación una expresión que aparecía como síntesis de la falta de compromiso: “En política es mejor no meterse”. La posición que tomaron la mayoría de los encuestados (33,6%) es *muy en desacuerdo* (en una escala numérica de 1 a 10, donde “Muy en Desacuerdo” es 1 y “Muy de Acuerdo” es 10).

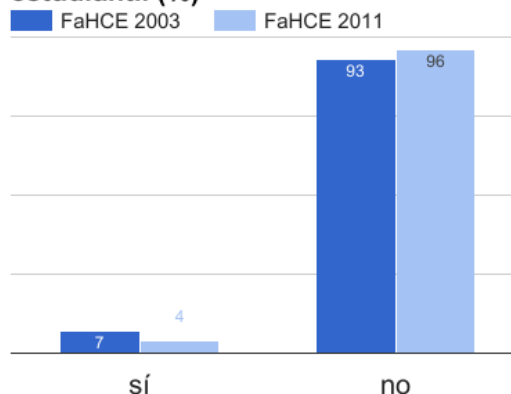
Ahora bien, al pasar de las actitudes y representaciones a la dimensión de las prácticas de participación política los resultados ponen de manifiesto una situación algo más negativa. Ante la pregunta: *Te calificarías como una persona con un grado de participación política* (donde las opciones se alineaban desde “nulo” a “muy alto”), la mayoría de los estudiantes encuestados respondió entre “Nulo” (40,8%) y “Bajo” (36,6%). En esta misma línea, al indagar de manera más concreta en los dis-

tintos espacios sociales de participación, encontramos que la abrumadora mayoría de los jóvenes universitarios (80,4%) no es miembro de “ninguna” de las organizaciones que aparecían como opciones a la pregunta: *¿Actualmente sos miembro de alguna de las siguientes organizaciones?*. En términos más específicos, frente a la pregunta: *¿Participás en alguna agrupación estudiantil?* El 95,9% declara no participar en ninguna agrupación política en el ámbito de la Facultad de Humanidades, el 3,8 contesta afirmativamente, mientras que 0,3% ns/nc.

Al pasar a los datos recabados por nuestra encuesta de 2011 encontramos algunos puntos dignos de atención, tanto en lo que se refiere a la manifestación de ciertas actitudes hacia la participación política como en lo que hace al reconocimiento de ciertas prácticas. Por de pronto, se mantiene un cierto compromiso con la emisión del voto, más allá de su obligatoriedad. Sin embargo, al momento de considerar la actividad política, las respuestas toman otra vez un sesgo más negativo. Mientras el 2% dice sentir “pasión” y el 40,1% “interés”, el 48,8% se mantiene indiferente, el 7,1% siente “fastidio” y 2% manifiesta “desprecio”.

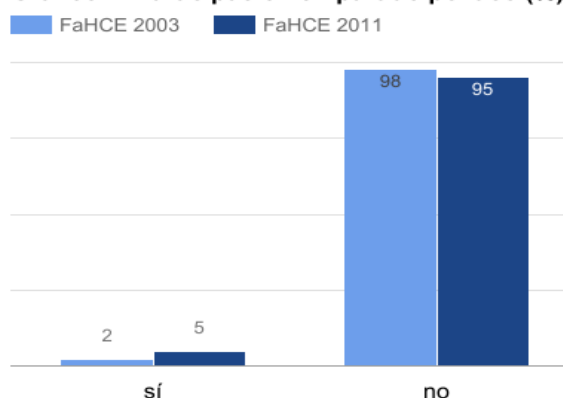
Estas actitudes hacia la política encuentran su correlato en el plano de las prácticas de participación, ya que sólo un porcentaje muy pequeño a lo largo del tiempo asume un compromiso efectivo y permanente con la vida política.

**Gráfico 6. Participación en agrupación estudiantil (%)**



Fuente: datos de elaboración propia y Cadierno *et. al.* (2003)

Como se observa en el Gráfico 6, a nivel de la FaHCE a lo largo de casi una década no hay variación importante en la participación en agrupaciones estudiantiles universitarias. Por otra parte, cuando orientamos esta indagación hacia la participación en estructuras político-partidarias (Gráfico 7), volvemos a encontrarnos con cifras análogas.

**Gráfico 7. Participación en partido político (%)**

Fuente: datos de elaboración propia y Cadierno *et. al.* (2003)

A la vista de estos resultados tal parece que –a través de los años- sólo un muy pequeño núcleo activo constituye el universo de los “militantes” estudiantiles, tanto en el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación como en el ámbito general de la Universidad Nacional de La Plata. Este núcleo es seguido de cerca por un estrecho círculo de “adherentes”, y más lejos se extiende una amplísima base de estudiantes –los “votantes”- cuya experiencia de participación política suele ser muy limitada, y que habitualmente se expresa, casi con exclusividad, a través de la periódica oportunidad del voto.

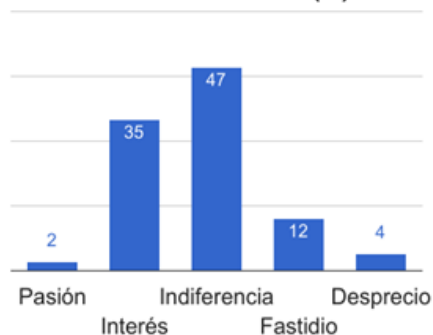
#### b) De la UBA a la UNLP: ida y vuelta

Si ahora salimos del plano de un establecimiento en particular, caracterizado por una cierta homogeneidad disciplinar, y pasamos al nivel de la institución universitaria, puede ser útil comparar los resultados de nuestra encuesta referidos a la UNLP (2011) con los datos obtenidos por una investigación de similares características -aunque con un cuestionario diferente- llevada a cabo en la UBA en el año 2002 (Naishtat & Toer, 2005). Con todas las salvedades del caso, que no nos permiten efectuar una comparación estricta entre ambas instituciones, este cotejo viene a cuento a efectos de poner en tensión dos momentos muy disímiles de la vida política argentina: en el primero, partimos de una fuerte crisis política y socio-económica que signó el final del Plan de Convertibilidad y la caída del gobierno de la Alianza (1999-2001); en el otro, nos hallamos frente a una dinámica de recuperación política del partido gobernante, encabezado por la entonces Presidenta Cristina F. de Kirchner (2007-2015).

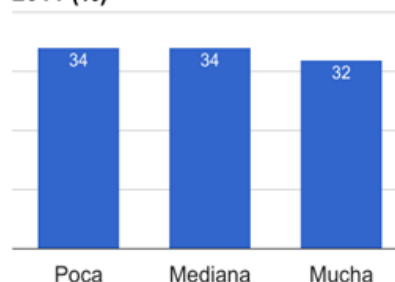


En relación con las actitudes hacia la política universitaria (Gráfico 8), es posible identificar entre los estudiantes de la UNLP como apreciación afectiva más inmediata que el 47% manifiesta “indiferencia” hacia la política y el 35% “interés”, mientras que las actitudes más extremas son minoritarias. Por su parte, al indagar en una consideración más normativa sobre la política (Gráfico 9), el 66% le asigna mucha o mediana importancia.

**Gráfico 8. Actitud hacia la política universitaria- UNLP. 2011 (%)**



**Gráfico 9. Importancia de participar en política universitaria- UNLP. 2011 (%)**



Fuentes de los gráficos 8 y 9: datos de elaboración propia

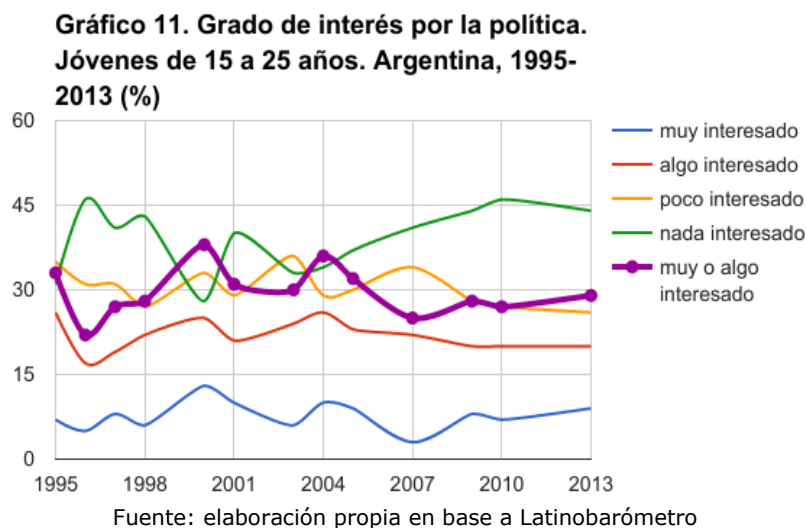
Con respecto a las prácticas de participación política en la universidad (Gráfico 10), la proporción de quienes participan en agrupaciones estudiantiles, que supone una cierta continuidad y un mayor compromiso con el desarrollo de actividades públicas, se concentra en el 10% del estudiantado. Pero ese guarismo abarca a un escueto 2%, que lo hace con regularidad, y a un 8% que participa “de vez en cuando”.

Estas cifras ascienden levemente cuando pasamos de considerar la participación “orgánica” en una agrupación, a tomar parte en otro tipo de actividades políticas universitarias. Así, por ejemplo, al indagar sobre la participación en asambleas, espacio de debate, deliberación y toma de posición entre estudiantes, donde suele primar la participación de las agrupaciones pero también participan estudiantes independientes, el porcentaje asciende al 19%, aunque otra vez, divididos en un 4%, que lo hace “regularmente”, y un 15% que participa “de vez en cuando”. Si comparamos estos datos con los arrojados por la encuesta aplicada en la UBA en el año 2002, es posible visualizar una notable similitud: los estudiantes de la UBA participan en una agrupación en un 11% y en las asambleas en un 15% (Naishtat y Toer, 2005).

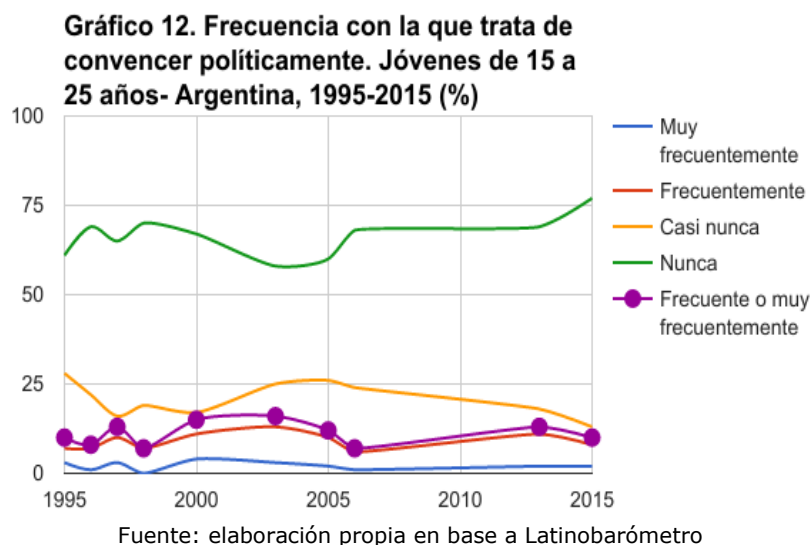


### c) Los jóvenes argentinos frente al espejo latinoamericano

Finalmente, cuando nos desplazamos al plano más general, poniendo nuestra atención en los jóvenes argentinos de 15 a 25 años a lo largo de una extensa serie temporal que atraviesa diferentes gobiernos y situaciones políticas a nivel nacional (1995-2013), volvemos a encontrarnos con datos de fuerte consistencia.



El Gráfico 11 no muestra una tendencia consistente hacia el alza o la baja en el interés por la política. Las cuatro categorías de respuesta mantienen una tendencia estable entre el 1995 y 2013. Se adiciona una cuarta línea consistente en la suma de los porcentaje de las categorías “muy interesado” y “algo interesado”, cuya interpretación no varía respecto de lo dicho anteriormente.



Tampoco respecto de la frecuencia con la que trata de convencer políticamente a alguien (Gráfico 12) se observa variación importante. Las cuatro categorías de respuesta mantienen una tendencia estable entre el 1995 y 2015. Se adiciona una cuarta línea consistente en la suma de los porcentajes de las categorías “muy frecuentemente” y “frecuentemente”, cuya interpretación no varía respecto de lo dicho anteriormente.

Es interesante hacer notar que estas cifras guardan significativa correspondencia con los resultados de una importante investigación realizada por UNICEF en Argentina en el año 1995 (se aplicó una encuesta a una muestra representativa nacional de 1100 casos). De acuerdo con algunas de sus principales conclusiones, se destaca que el 36 % de los adolescentes (14 a 17 años) y el 23% de los jóvenes consultados (18 a 25 años) se mostraron interesados por la política, aunque la mayoría reconoció que la política no le interesa: 44% entre adolescentes y 49% de jóvenes. De todos modos, aquel módico interés expresado como actitud no alcanzaba para sustentar una práctica efectiva, ya que sólo una pequeña fracción reconocía participar políticamente: el 2% en el caso de adolescentes y solamente el 1% de los jóvenes. Asimismo, cuando se consultó a ambos grupos por los ámbitos de la vida a los que les otorgaban mucha importancia, la gran mayoría optó por la familia (77% y 80%), los amigos (64% y 59%) o el trabajo (47% y 61%), dejando en último lugar a la actividad política: 3% tanto para los adolescentes como para los jóvenes. En buena medida, este marcado distanciamiento con la política tiene como correlato la escasa confianza respecto a un vehículo fundamental de la participación ciudadana en toda democracia moderna: los partidos políticos. Así, al enlistar el grado de des-

confianza en las instituciones, el primer lugar fue para los partidos políticos (90% de adolescentes y 89% entre los jóvenes), luego siguen los sindicatos (72% y 82%), la Justicia (65% y 73%) y la policía (71% y 75%). Por último, tampoco los adolescentes y jóvenes ubican a la política en el radar de las "principales aspiraciones en la vida": la mayoría opta por un "buen nivel de vida a partir de un trabajo estable" (59% y 60% respectivamente), mientras que la "militancia social y política" obtiene el 19% de las preferencias de ambos grupos (Sidicaro y Tenti Fanfani, 1998).

## 5. Reflexiones finales

A lo largo del trabajo hemos explorado un conjunto de datos acerca de la experiencia política de estudiantes universitarios desde dos perspectivas: una perspectiva sincrónica, en la que hemos presentado información recabada en una encuesta acerca de estudiantes universitarios de la UNLP en 2011, en comparación con las percepciones de estudiantes latinoamericanos a partir de relevamientos del Latino-barómetro para la misma época; y una perspectiva diacrónica, en la que, con datos más fragmentarios, hemos intentado identificar cambios y continuidades en dicha experiencia política a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva sincrónica, en la caracterización general de los estudiantes de la UNLP en comparación con el conjunto de los estudiantes latinoamericanos, pudimos observar algunas diferencias bastante marcadas. Por un lado, en términos de Bourdieu, entre los platenses es comparativamente mayor la proporción de "herederos", medida según el nivel de estudios alcanzado por los padres; esto es así, aún cuando la tasa de matriculación universitaria argentina es significativamente mayor que el promedio latinoamericano, y las universidades estatales (que captan una proporción mayoritaria de la matrícula) son gratuitas y no establecen restricciones significativas al ingreso. Por otro lado, los estudiantes platenses son comparativamente menos religiosos, o más secularizados, que el promedio latinoamericano.

En relación con la experiencia política, podemos señalar la existencia de una "brecha" entre interés e información, y prácticas de participación política, tanto en los estudiantes platenses como en los latinoamericanos en general, si bien más marcada entre los primeros<sup>15</sup>. Esto es, en las respuestas de los encuestados existe

---

15 En otro trabajo hemos identificado tres "brechas" que atraviesan la experiencia de participación política de los estudiantes: la primera se da entre el compromiso político personal y las prácticas efectivas; la segunda entre la intensidad de la participación y la ocupación de espacios institucionales de gobierno

una discrepancia entre un relativamente alto interés por la política, o la voluntad de informarse sobre los asuntos políticos, y la participación política efectiva. Entre los estudiantes de la UNLP la brecha es muy ancha: mientras el 62% se informa habitualmente de temas políticos, sólo el 5% participa en organizaciones políticas, el 10% en agrupaciones estudiantiles y el 60% no participa en ningún tipo de organización. Entre los estudiantes latinoamericanos la citada brecha también existe, si bien es algo menor: el 29% está algo o muy interesado en la política, pero sólo el 4% participa en organizaciones políticas, y un llamativo (y sorprendente para nosotros) 43% participa en organizaciones estudiantiles, un 30% en organizaciones religiosas y sólo 19% no participa en ningún tipo de organización.

¿Cómo interpretar esta discrepancia? Podríamos pensar que más allá del interés por la política en sí misma, o por el “deber ser” de la misma, hay cierta insatisfacción con el desempeño efectivo del sistema institucional y con los canales de participación política existentes. En cuanto al funcionamiento de la democracia, algo más de la mitad de los estudiantes platenses, y el 60% de los latinoamericanos, se manifiestan insatisfechos (total o parcialmente). Asimismo, en ambos grupos la confianza en las instituciones públicas es mediana-baja (35/45%), y baja en los mecanismos formales de participación, los partidos políticos (23/25%). Ahora bien, de otra parte, coherente con el interés por la política en sí misma es la importante valoración, en ambos grupos, del voto y la representación (58/59%), siendo muy bajo el escepticismo acerca de la posibilidad de cambiar las cosas (12/16%).

Desde la perspectiva diacrónica, los datos que hemos presentado en este trabajo ofrecen distintos materiales para la discusión, pero en estas breves líneas quisiéramos ubicarlos en la perspectiva de varias contribuciones que en los últimos años han abordado el tópico del hipotético “retorno” de la participación política de los jóvenes (Vázquez y Vommaro, 2008; Natanson, 2012 y 2013). Como ha sido señalado en esta línea de reflexión:

...desde la asunción como presidente de Néstor Kirchner (2003-2007), se observa una paulatina pero fuerte reactivación del protagonismo juvenil que, a diferencia de la década anterior, se produce en gran medida a través de las vías tradicionales de implicación pública y política. Además..., sin desconocer el carácter movimientista que ha tenido históricamente el peronismo -lo cual parece alejarlo bastante de la idea más convencional a partir de la cual se define

---

en la universidad; y la tercera entre las adscripciones de los estudiantes cuando se ubican en el campo político nacional y el sentido de su voto cuando sufragan en el nivel universitario (Camou, Prati y Varela, 2014).

un partido político-, la gestión del ex presidente y la actual de Cristina Fernández de Kirchner, podrían expresar una suerte de retorno a las vías de la política institucional (Bonvillani, A. et al, 2008).

Sin discutir los alcances más generales de esas consideraciones (que pueden ser válidas en otros ámbitos diferentes al aquí indagado), los datos presentados no parecen avalar ningún movimiento de “reactivación”, ya sea porque la política universitaria nunca se alejó de los claustros, ya sea porque ningún nuevo ímpetu parece colegirse del nivel de participación estudiantil observado luego de una década de poder kirchnerista.

## 6. Referencia bibliográficas

- Atairo, D. y Camou, A.** (2011). La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En San Martín, R. (Coord.). *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires: Cátedra UNESCO/Universidad de Palermo.
- Atairo, D. y Camou A.** La metamorfosis del gobierno universitario: un estudio a partir de los cambios en los estatutos de las universidades públicas argentinas (1983-2013). Próxima aparición: 2017.
- Balardini, S.** (Coord.). (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Balardini, S.** (2005). ¿Qué hay de nuevo, viejo? En *Nueva Sociedad*, 200.
- Bianco, I.** (2003). *La gestión en el espacio organizacional universitario. Mecanismos de lucha y negociación entre los órganos [uni] personales y colegiados*. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina.
- Béndit, R.** (2000). La participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea. En Balardini, S. (Coord.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M., Vommaro, P.** (2008). Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. En *Revista Argentina de Sociología*, Año 6(11).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (1995). *Respuestas por una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo, 1997.

- Buchbinder, P.** (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Bs. As.: Edit. Sudamericana.
- Buchbinder, P.** (2008a). *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*. Bs. As.: Edit. Sudamericana.
- Buchbinder, P. y Marquina, M.** (2008b). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1995-2008*. Los Polvorines: UNGS y Biblioteca Nacional.
- Cadierno, M., Lapomarda L., y Simiele, D.** (2003). Participación política de los Jóvenes Universitarios. Percepción y Prácticas en los inicios del siglo XXI. La Plata, mimeo.
- Camou, A., Prati, M. y Varela, S.** (2014). Tras las huellas de la participación política. Un estudio sobre la experiencia reciente de estudiantes universitarios. En *Universidades*, 60, abril-junio. México: UDUAL.
- Camou, A., Prati, M. y Varela, S.** (2015). La participación política de los estudiantes argentinos: la experiencia de los militantes de la izquierda, del radicalismo y del peronismo universitarios. En *Akademeia*, volumen 6, (2), diciembre, Santiago de Chile: Universidad UCINF.
- Chiroleu, A.; Marquina, M. y Rinesi, E.** (Comps.) (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H.** (1968). *Los reformistas*. Bs. As: Edit. Jorge Álvarez.
- Ciria, A. y Sanguinetti, H.** (1983). *La reforma universitaria*. Bs.As.: CEAL, 1983 (2 tomos)
- Delfino, G. y Zubieta, E.** (2010). Participación política: concepto y modalidades. *Anuario de Investigaciones*, vol. 17, Buenos Aires.
- Feixa, C.** (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona, Ariel.
- Ferrater Mora, J.** (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Ariel.
- García de Fanelli, A.** (2005). *Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires, Miño y Dávila-Fundación OSDE.
- Jay, M.** (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Bs. As., Paidós.
- Krotsch, P.** (2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿Han muerto los movimientos estudiantiles?, *Espacios es blanco. Revista de Educación Superior*, Serie Indagaciones (12). Tandil, UNCPBA.
- Maffesoli, M.** (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icària.
- Malamud, A.** (2003). Partidos políticos. En Pinto, J. (Comp.), *Introducción a la ciencia política*. Bs.As.: Eudeba.

- Margulis, M.** (1996). *La juventud es más que una palabra*. Bs. As.: Biblos.
- Mazzola, C.** (2007). *La república universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis: Ed. Nueva Editorial Universitaria.
- Naishtat, F. y Toer, M.** (Eds.) (2005). *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Biblos.
- O'Donnell, G.** (1972). *Modernización y autoritarismo*. Buenos Aires: Paidós.
- O'Donnell, G.** (1992). *Delegative Democracy?*. Notre Dame: The Helen Kellogg Institute for International Studies, University of Notre Dame.
- O'Donnell, G., Iazzetta, O. y Quiroga, H.** (Coord.) (2011). *Democracia delegativa*. Buenos Aires: Prometeo.
- Picotto, D. y Vommaro, P.** (2010). Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la Universidad de la Universidad de Buenos Aires. En *Nómadas*, (32), Colombia: Universidad Central.
- Portantiero, J. C.** (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Sani, G. (1983). Participación política. En Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G., *Diccionario de Política*. México: Siglo XXI, 1998.
- Sartori, G.** (1992). *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza.
- Giovanni S.** (2003). *Ingeniería Constitucional Comparada: Una Investigación de Estructuras, Incentivos y Resultados*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sautu, R. y otros** (2005). Corrupción y democracia en la Argentina: la interpretación de los estudiantes universitarios. En *Revista Argentina de Sociología*, 3(4), mayo-junio. Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología.
- Sazbón, J.** (1996). Historia y experiencia. En *Entrepasados*, (10). Buenos Aires.
- Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E.** (1998). *La Argentina de los jóvenes: entre la indiferencia y la indignación*. Buenos Aires, Losada-UNICEF.
- Sigal, S.** (1991). *Intelectuales y poder* en la década del sesenta, Bs. As.: Puntosur.
- Suasnábar, C.** (1999). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. En Tiramonti, G., Suasnábar, C., y Seoane, V. (Coord.). *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. La Plata: UNLP.
- Tünnermann Bernheim, C.** (1998). La reforma universitaria de Córdoba. En *Educación Superior y Sociedad*, 9(1), 103-127.
- Tsebelis, G.** (1990). *Nested Games. Rational Choice in Comparative Politics*. Berkeley: University of California Press.
- UNESCO (2009). Institute for Statistics (UIS): database [online] [www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org).



- Varetto, C. A.** (2014). El análisis del sistema de partidos en la ciencia política argentina: aporte al estado de la cuestión y propuesta de ordenamiento. En *Revista SAAP*, 8(2). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- VV.AA.** (2014). *Etimologías de la Lengua Española*. Consultada el 12/09/2015. Disponible en: <https://etimologia.wordpress.com/2014/03/26/experiencia/>
- Zimmerman, J.** (1986). *Democracia participativa*. México: Limusa, 1992.

# Estudio sobre itinerarios y tramos curriculares. Un aporte a la flexibilidad en la gestión del currículum e indicadores para el seguimiento curricular

ADRIANA MARÍA CAILLON Y EQUIPO DE PLANEAMIENTO

## Presentación

En el año 2010, en el contexto de redacción del Plan de Desarrollo Institucional de la UNL, los actores universitarios visualizaban como un problema estructural las tasas de graduación y la duración promedio de las carreras de grado. Se explicitaba la necesidad de sostener procesos de planeamiento y gestión curricular a escala de la Universidad, con metas propias para cada Unidad Académica (UA).

A continuación se describen resultados o conocimientos producidos en el marco de un proyecto CAI+D 2011 (Cursos de acción para la Investigación y el Desarrollo) denominado *“Estudio sobre itinerarios y tramos curriculares. Un aporte a la flexibilidad en la gestión del currículum”*, cuya finalidad ha sido analizar los componentes curriculares que inciden sobre la retención de estudiantes y su graduación incluyendo la construcción de indicadores relevantes para la medición y el estudio sistemáticos del currículum.

Como se ha mencionado, el objeto específico de esta investigación es el currículum, entendido en un sentido amplio como un proyecto político educativo que sintetiza las definiciones centrales de una institución sobre elementos culturales, epistémicos e histórico-sociales. Se han seleccionado en el proyecto algunos aspectos del currículum que permiten profundizar en la flexibilidad curricular, entendida como *el debilitamiento de los límites entre los campos disciplinares/asignaturas y los contenidos seleccionados y organizados en un plan que promueve determinada configuración curricular y, por ende, determinada identidad pedagógica* (Bernstein/Díaz Villa).

El estudio considera como supuestos y categorías teóricas en la fundamentación, búsqueda y análisis de los datos, los que provienen de la sociología del currículum, en especial de autores como Mario Díaz Villa y su reelaboración de la noción de flexibilidad curricular e identidad pedagógica y profesional. De Basil Bernstein se trabajan los conceptos de integración y agregación que permiten analizar la distribución y relación entre disciplinas y asignaturas y sus límites; de Michael Young

su análisis de la cuestión disciplinar y lo profesional. Asimismo, se toma como referencia el Programa Millenium (1996) como guía sobre el desarrollo curricular de la UNL.

Las preguntas que organizan la investigación se dirigen al diseño curricular de las carreras de grado.

¿La configuración curricular que resulta del diseño que se ha adoptado para cada carrera y su implementación, produce, facilita, obstaculiza o impide la permanencia y la graduación? ¿Los campos de conocimiento a los que remite cada configuración curricular se integran en el diseño?

¿El abordaje del campo pedagógico contribuye a la formación del perfil previsto en el graduado? ¿Este abordaje contempla las nuevas concepciones de flexibilidad e integración?

¿La implementación y seguimiento registran la combinación de los componentes que inciden en el diseño siguiendo la teoría curricular y sus actualizaciones? ¿Es posible definir indicadores para este análisis?

La investigación como tal se desarrolló en forma simultánea al trabajo de intervención en las Unidades Académicas para el análisis y seguimiento curricular. Estas intervenciones contribuyeron a la validación de los instrumentos diseñados y a la afirmación sobre su valor heurístico y de uso.

### **Análisis curricular: conceptos abordados**

*¿La configuración curricular que resulta del diseño que se ha adoptado para cada carrera y su implementación, produce, facilita, obstaculiza o impide la permanencia y la graduación? ¿Los campos de conocimiento a los que remite cada configuración curricular se integran en el diseño?*

Se considera que el curriculum *es la síntesis –siempre provisoria- de elementos culturales -conocimientos, tradiciones, valores, costumbres, creencias, hábitos- que conforman una propuesta educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios y cuyo carácter es profundamente histórico y social* (de Alba, 1995). Su análisis implica necesari-

riamente el análisis de las dimensiones que lo determinan, de los sujetos que actúan en él y de todos y cada uno de sus componentes.

La teoría del curriculum es el sustento teórico de este concepto, en tanto la *teoría curricular* está constituida por definiciones más operativas para la elaboración de diseños curriculares. Algunos conceptos como *curriculum prescripto, oficial o establecido* tratan de particularizar el concepto acercándolo al de diseño curricular o incluso al de plan de estudios. Sin embargo se hace notar que curriculum y teoría del curriculum incluyen necesariamente el tratamiento de la implementación y de aspectos no escritos o no explícitos, que no se incluyen en éstos.

Resulta fecunda para el análisis la distinción entre dos tipos de curriculum cuyas características se constituyen en función de determinada selección, organización y distribución de los campos disciplinares/asignaturas y contenidos: *"Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum de tipo agregado (...) un curriculum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una relación abierta entre sí, llamaremos a tal curriculum de tipo integrado"* (Bernstein, 1974).

Por otra parte, el diseño curricular es el proceso (Camilloni, 1999) *en el que los sujetos del curriculum consideran los componentes curriculares y definen las etapas para su elaboración, implementación, seguimiento y evaluación*. Por extensión se usa la misma denominación para los productos o documentos en los que se han dispuesto los conocimientos/contenidos a enseñar –selección- y su forma de organización y articulación pedagógica y didáctica, secuenciación, estructura, unidades de tiempo, normativa asociada, requisitos de ingreso, perfil de ingreso y egreso y condiciones de promoción.

El plan de estudios -o el programa de estudios- aparece en general asociado a la resolución de aprobación por las instancias correspondientes. En esa Resolución se mencionan la lista de asignaturas, la duración y la secuencia, los contenidos mínimos y en algunos casos otros componentes como correlatividades o modos de evaluación, aprobación y promoción. Es por lo tanto un documento prescriptivo e institucional que no explicita necesariamente el tratamiento que se dará a otros componentes curriculares y didácticos. El concepto, su definición y usos están asociados a la teoría de la planificación educativa la cual supone el planteo de objetivos propios del Plan y su cumplimiento. Dadas las secuencias y acciones que prescribe el documento, el cumplimiento de los objetivos estaría asegurado. Las modificaciones o revisiones del Plan siguen la misma concepción y no son equivalentes o sinónimo de cambio curricular o cambios en el diseño curricular.

En esta investigación el **cambio curricular** comprende la revisión y/o modificación de los aspectos curriculares señalados en la definición de curriculum, es decir de lo escrito y de lo realmente implementado y enseñado, en el marco de transformaciones sociales, políticas, económicas. No es sinónimo de cambio de plan de estudios o de modificaciones en el diseño curricular ya que los ámbitos de conformación curricular los excede. Se diferencia también del concepto de *reforma curricular* la que implica una modificación formal, parcial, no fundamentada de algunos de sus componentes escritos, secuencia, estructura, tiempos u otros respondiendo el cambio curricular a lo que Foucault denomina *episteme de época*.

En este sentido Castro (2006) explica: *Foucault, no busca exponer cómo la historia de una determinada disciplina resulta inteligible a partir de la tradición de sentido que la anima desde sus actos fundadores, sino, al contrario, en mostrar cómo sus condiciones de surgimiento o, para utilizar su vocabulario, su emergencia responde, más bien, a condiciones históricas de posibilidad que, por un lado, son comunes a todos o a varios saberes de una época y, por otro, que cambian de una época a otra. Con la noción de episteme, el saber no es analizado desde la perspectiva de su forma racional o de su objetividad, sino desde el punto de vista de la homogeneidad discontinua que rige la formación de diferentes discursos pertenecientes a una misma época* (2006). Citado en El campo teórico de la política educacional. César Tello. *Jornal de Políticas Educativas* N° 14. Julio 2013

### **Integración, interdependencia, desclasificación, re contextualización y re enmarcación en el proyecto pedagógico.**

*¿El abordaje del campo pedagógico contribuye a la formación del perfil previsto en el graduado? Cómo se relaciona con la identidad profesional y educativa? ¿Este abordaje contempla las nuevas concepciones de flexibilidad e integración?*

Una enmarcación flexible del proceso de aprendizaje implica que los estudiantes aumentan el control sobre sus actividades y prácticas de comunicación, así como sobre las reglas discursivas que regulan sus aprendizajes (selección, secuencia, ritmo y criterios). Esto tiene profundas implicaciones para el aprendizaje al desclasificarse o flexibilizarse los tiempos y los espacios en función de la investigación, creación, participación y reflexión.

“La identidad educativa no se construye ya alrededor de las grandes narrativas del pasado constituidas mediante discursos y prácticas jerárquicamente ordenados y explícitamente estratificados y secuenciados sino alrededor del mercado que proyecta identidades competitivas, contingentes y diferenciadas constituidas por discursos relevantes para el mercado y las experiencias específicas que borran los límites entre vida y trabajo, entre educación e instrucción que se traducen en educabilidad y en entrenabilidad (Bernstein. citado).

La relación existente entre el principio de integración y los procesos de desclasificación, esto es, de debilitamiento de los límites entre discursos, agentes y contextos de interacción, nos permitirá comprender el sentido de los procesos de “desclasificación” y por qué, **integrar** es un efecto de **desclasificar**. Young, M. (2011).

¿Cómo actúa el principio de integración sobre los procesos de selección, organización y distribución de los discursos (instruccionales o regulativos) susceptibles de ser articulados en el currículo de un programa? ¿Qué se entiende por integración en este caso?

El problema de la integración de los conocimientos **dentro de** un currículo surge de la visión del conocimiento como algo dado y prescrito, (Hirst 1965; Peters, 1965); la organización dominante del conocimiento en disciplinas, subdisciplinas y regiones, rígidamente clasificadas (Bernstein y Díaz, 1985 y de la jerarquización y demarcación entre los conocimientos recontextualizados de las disciplinas (exclusión mutua entre las materias y enfoques, el privilegio de unos enfoques/contenidos sobre otros, y e l exclusión de los conocimientos no académicos.

Para Hirst, (1965) las formas de conocimiento o disciplinas se distinguen por los siguientes rasgos: a. por un conjunto de conceptos que son particulares en forma y carácter. b. por una estructura lógica específica; c. por unos criterios de evaluación específicos y, d. por unas técnicas de exploración particulares. A esta caracterización subyace un concepto de clasificación rígido que probablemente rebaja las formas de conocimiento posibles a metodologías explícitas. *Esta recontextualización de disciplinas en materias no permite entender cómo trabajan las disciplinas, esto es, cómo se pueden interpretar, explicar o comprender las operaciones de sus objetos, sus sistemas cerrados y sus contextos. No reconoce ni el origen ni la modalidad de producción de conocimientos propias de cada disciplina, por lo tanto, no aborda su epistemología. Asimismo este análisis invalida la afirmación que los diseños curriculares basados en disciplinas resguardan la posibilidad de generar in-*

vestigación o provienen de la estructura de conocimiento propia de cada una de ellas.

Una re contextualización curricular así entendida cristaliza el conocimiento disciplinar en un formato que separa conocimientos socialmente producidos por una comunidad académica específica y por su método de producción de la modalidad de selección obstaculizando la actualización, difusión y su enseñanza. Particularmente hemos encontrado en el análisis de los diseños y de su organización propuestas que asimilan lo disciplinar a un recorte de conocimientos no integrados e independizado de la propuesta didáctica y de la evaluación.

La propuesta didáctica y la evaluación suele ser similares en disciplinas muy disímiles desconociendo su epistemología básica. Los límites rígidos entre las AC que integran la secuencia de cursado y aprobación, el tiempo homogéneo prescripto para cada una de ellas, el aislamiento de los equipos de profesores que valoran su independencia de otros espacios, transmiten nociones enciclopédicas, ahistóricas, con una ideología no explicitada y acrítica de sus modos de producción y uso. Paradójicamente a este componente curricular se lo denomina teórico/científico opuesto al práctico/profesional (siendo que este último implicaría un conocimiento meramente instrumental). La integración resulta así una exigencia o posibilidad ocasional y resistida.

“En otros términos, la recontextualización de las disciplinas en materias implica que los criterios, lógica y métodos de las disciplinas -por cerrados e inflexibles que éstos sean- son relegados a un segundo plano. Las formas de conocimiento de las disciplinas poco o nada han tenido que ver con las formas de conocimiento escolar. Esto ha conducido a que la organización del conocimiento escolar - aún en materias recontextualizadas de una misma disciplina- se exprese en formas taxonómicas y mecánicas de conocimiento las cuales se centran en conceptos, procedimientos, operaciones y situaciones descontextualizadas que no informan ni explican la estructura lógica y criterios intrínsecos a uno o a diferentes formas de conocimiento.” ... las formas de integración que surgen no intentan mostrar cómo se correlacionan diferentes disciplinas establecidas, a las cuales tiene que adaptarse una metodología de pensamiento, sino que responden a formas alternativas de estructurar el pensamiento (formas posibles de conocimiento) de los profesores/alumnos, y de otros agentes, que no se enmarquen dentro de la tradicional clasificación rígida de las materias (Kelly, 1982).

En los diseños observados y sus componentes curriculares se perciben diferentes grados de integración y desclasificación proponiendo áreas, talleres, ejes o nodos que agrupan contenidos de diferentes disciplinas o campos no siempre interdisciplinarios.

“Hoy asistimos a un cambio profundo en el conocimiento que trasciende las fronteras o límites rígidos entre las diferentes formas de conocimiento disciplinario -y entre la teoría y la práctica- hacia formas híbridas que articulan lo teórico y lo práctico o aplicado. Muchas disciplinas, profesiones y “campos” de conocimiento tradicionalmente caracterizadas por claras definiciones, delimitaciones e identidades de su área o núcleo del saber, así como por aislamientos, incomunicaciones y recelos mutuos, son sometidas actualmente a importantes tensiones y cuestionamientos derivados de la emergencia de nuevas regiones o campos híbridos o transdisciplinarios, que subsumen y recontextualizan saberes disciplinarios tradicionales y que ofrecen nuevas composiciones, demarcaciones, límites e identidades entre diversos saberes. Los nuevos constructos transdisciplinarios o transversales a los límites disciplinarios tradicionales han permitido articular, de manera más efectiva el “conocimiento académico” con las necesidades y problemas de la sociedad y la economía. Dogan Mattei. (s.f.) “Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas”. Revista internacional de Ciencias Sociales N°153.

### **Análisis de la implementación y seguimiento**

*¿La implementación y seguimiento de los diseños curriculares de las Unidades Académicas registran la combinación de los componentes que inciden en él siguiendo la teoría curricular y sus actualizaciones? ¿Es posible definir indicadores para este análisis?*

Los itinerarios de estudiantes como puerta de entrada al análisis de los diseños curriculares y su implementación de carreras de grado.

Conceptos operativos



Para iniciar este análisis se estudiaron los sistemas de indicadores de uso nacional e internacional en las universidades y se construyeron y adoptaron provisoriamente algunos conceptos operativos que permitieron guiar el análisis curricular:

- *Estudiantes de nuevo ingreso* en el año n (ENI 2007 por ejemplo) nro. de alumnos que, habiendo cumplido con las condiciones y requisitos dispuestos por cada UA y carrera se encuentran en condiciones de cursar las actividades previstas en el diseño curricular. Esta categoría reemplaza el concepto de cohorte, al entender que no es posible esperar un cursado o desempeño común en los ENI por las características de inscripción y aprobación en el nivel universitario.
- *Actividad curricular (AC)*: denominación adoptada para todas las actividades de enseñanza que prescribe el diseño para la graduación, sea cual fuese su modalidad: asignaturas obligatorias, optativas, electivas, talleres, seminarios, pasantías, prácticas pre-profesionales o profesionales, trabajos finales de graduación.
- *Itinerarios curriculares* (prescriptos y reales): se los ha definido como los caminos posibles de recorrer y los efectivamente recorridos por los estudiantes tomando en consideración las posibilidades y opciones que ofrecen tanto el diseño como la normativa que lo completa.
- *Tramo curricular*: trayectos parciales o grupo de actividades curriculares en el diseño curricular. Se observan tramos organizados desde una disciplina, otros incluyen varias disciplinas, sub-disciplinas o muestran articulaciones o integración alrededor de prácticas o conocimientos profesionales. Esta categoría permite el análisis de la configuración curricular, sus obstáculos o posibilidades de cursado y ha resultado altamente productiva para el análisis de los tiempos de cursado y aprobación de las instancias curriculares. En consecuencia, permite estimar la relación entre la organización y estructura curricular y la duración real y teórica de cada carrera.

**A medida que se avanzó en la investigación y es especial como resultado de las entrevistas y el análisis de los diseños y componentes curriculares, fue necesario unificar o proponer la adopción de definiciones o conceptualizaciones como acercamiento a un marco conceptual común.**

Los diseños curriculares analizados –y la propuesta curricular en la que se inscriben– corresponden a una carrera por Unidad Académica (UA); el grado de avance de cada estudio es diverso.

Para el análisis del curriculum universitario, su flexibilidad, eficiencia y efectividad, y la identidad pedagógica y profesional que resulta de su implementación, se partió de un diagrama dinámico de cada carrera en el que se describieron:

- las AC prescriptas para cada titulación y su número (que varía entre 17 y 40 según carreras)
- su estructura y organización en cuatrimestres, años o ciclos
- la asignación y distribución de carga horaria para el cursado de AC, la duración prevista para cada carrera y su duración real
- las disposiciones de correlatividad, electividad, equivalencias y reconocimiento de AC aprobadas en otras instancias
- los campos de conocimiento que incluyen
- la selección de contenidos disciplinares, sub-disciplinares, de la profesión y los tramos o secuencias más significativos compuestos por varias AC

Al analizar los diagramas así descriptos se observa diferente grado de integración o agregación entre años, ciclos, tipo de AC, campos de conocimiento, contenidos disciplinares y/o profesionales, lo que resulta de suma importancia para los itinerarios posibles de ser recorridos por los estudiantes y sus tiempos. Algunas asignaturas –AC- han quedado aisladas, otras muestran un peso determinante en la secuencia de cursado, condicionando fuertemente los itinerarios y tiempos reales de cursado y aprobación.

Como se ha señalado la *flexibilidad curricular* está dada por el debilitamiento de los límites en los campos y los contenidos seleccionados y organizados en un programa o plan. Al estudiar los diseños curriculares para analizar la “flexibilidad curricular funcional” (Díaz Villa, 2007), es decir, los recorridos que permite ese diseño distinguimos las trayectorias educativas de los alumnos antes de ingresar a la Universidad de los itinerarios que posibilita el diseño curricular y que efectivamente se transitan.

En cada diseño se analizó su organización estructural: si está conformado por ciclos, años, áreas; las correlatividades; la duración de la carrera; las equivalencias y si se reconocen otras actividades realizadas fuera de la Universidad; si existe un curso de ingreso; las condiciones de promoción y exigencias de graduación y titulación.

Para ello se definieron tramos en los posibles itinerarios curriculares y se analizaron los recorridos y los tiempos empleados. En esta ponencia se presentan algunos datos obtenidos en el estudio de tres diseños curriculares de carreras de grado y los indicadores definidos para el análisis curricular.

Se definieron tramos curriculares disciplinares, profesionales, integrados o no a los recorridos parciales que prescribe el diseño, considerando su recorte de contenidos, su ubicación para el cursado y los tiempos prescriptos y empleados por los alumnos para cumplir con las actividades curriculares (AC) dispuestas para la graduación.

Los diseños curriculares (DC) de las facultades de la UNL fueron clasificados para el estudio en primer lugar según su grado de integración o agregación. Los ejemplos que se incluyen corresponden a dos DC agregados en distinto grado y a un DC integrado. El primer dato para esta clasificación es el número de AC que cada uno tiene. En el orden indicado el 1er DC tiene 33 AC, el segundo 35 y el tercero 17, correspondiendo los tres a carreras universitarias de 5 años o más de duración teórica.

**Cuadro 1: Estudiantes por rango de AC aprobadas al año 2012. Carrera de Cs Aplicadas. ENI 2006<sup>1</sup>**

<b>AC aprobadas</b>	<b>Cantidad de estudiantes</b>	<b>Porcentaje sobre ENI</b>
0 a 6 -Primer año	56	50,0%
7 a 12 -Segundo año	12	10,7%
13 a 18 -Tercer año	9	8,0%
19 a 25 -Cuarto año	10	8,9%
25 a 32 -Quinto año + 3 optativas+idioma	16	14,3%
Graduados	9	8,0%
<b>Total ENI 2006</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>

Se observa en esta carrera de Ciencias Aplicadas (datos al 2012) un 50% de estudiantes que no aprobó más de seis AC y un número de graduados del 8%. La deserción temprana (estimada en un 50% aunque algunos estudiantes podrían aún estar cursando) es el rasgo dominante que en los itinerarios está asociada a la escasa flexibilidad del tramo inicial de Matemáticas, a la asignación de carga horaria a cuatrimestres y a la inexistencia de alternativas de cursado

<sup>1</sup>Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por PIAI-UNL.

de otras AC que mantengan cierta posibilidad de regularidad en el avance en los ciclos.

Cuadro 2: Estudiantes por rango de AC aprobadas al año 2013. Carrera de Cs. Sociales. ENI 2006

AC aprobadas	Cantidad de alumnos	Porcentaje sobre ENI
0 a 6 Asig.Introd.	206	36%
7 a 14 -Segundo año	147	26%
15 a 21 -Tercer año	63	11%
22 a 29 -Cuarto año	79	14%
30 a 35 -Quinto año	62	11%
+35 -Optativas y otras	6	1%
<b>Total ENI 2006</b>	<b>564</b>	<b>100%</b>

En la carrera de Ciencias Sociales la permanencia en los primeros años de la carrera es mayor, se interrumpe el cursado con mayor frecuencia en el segundo rango acumulado. Los estudiantes permanecen en la carrera aunque con retraso, porque aprueban algunas asignaturas introductorias y porque las secuencias posibles son más variadas.

**Cuadro 3: Estudiantes por rango de AC aprobadas al año 2013. Carrera de Cs. de la Salud. ENI 2007<sup>2</sup>**

AC aprobadas	Cantidad de alumnos	Porcentaje sobre ENI
0 a 1	24	13%
2 a 6	6	1,6%
7 a 13	6	1,6%
14 a 16	33	17%
17-PFO-Egreso	85	76%
<b>Total ENI 2007</b>	<b>154</b>	<b>100%</b>

2 Fuente: Elaboración propia en base a datos aportados por PIAI-UNL.

En la carrera de Ciencias de la Salud la deserción inicial es mucho menor aunque notable en una carrera cuyos estudiantes tienen preparación específica para el inicio y una vocación firme. Los rangos siguientes indican que hay abandono o interrupción total en pocos casos atribuidos a situaciones especiales como ‘pases de carrera’ o ‘motivos personales’. El menor número de AC prescriptas en el diseño curricular, los itinerarios similares y el cursado intensivo con alta carga horaria docente presencial atenúa el retraso de la misma forma que hace disminuir el recursado: 118 alumnos sobre 154 ENI (76%) han egresado o se encuentran cursando el último año, en el plazo de años de la duración teórica de la carrera más un semestre.

En segundo lugar, se consideró la duración de cada AC y los períodos en que se distribuye el dictado: cuatrimestres, año, así como los docentes a cargo y su designación.

En tercer lugar, se estudió el régimen de correlatividades y los requisitos para el pase de año o ciclo, las denominadas correlatividades de asignatura o ciclo, de cursado o de aprobación.

En el 1er DC que tiene dos partes claramente diferenciadas, se observa un tramo de correlatividades duras disciplinares en las Matemáticas, un tramo aislado formado por Química Inorgánica y Química Orgánica que empieza y termina con esas dos asignaturas y que no tiene correlativas hacia delante y *una isla* en el caso de la asignatura Introducción a las Ingenierías que tampoco las tiene. En el segundo ciclo aparecen las asignaturas relacionadas con la profesión.

¿Cuál es el vínculo del primer ciclo disciplinar con la profesión que supone este diseño curricular? La asignatura ‘Introducción a las Ingenierías’ porque las otras asignaturas de carácter profesional están ubicadas en el DC a partir del quinto cuatrimestre, sin correlatividad obligatoria con ella. El reconocimiento de algunas asignaturas que fueron cursadas fuera del ámbito de la Universidad como ‘Dibujo’ equivalencia dada a los alumnos que provienen de escuelas industriales, lo mismo que ‘Introducción a las Ingenierías’, crean una cierta articulación, un cierto debilitamiento de los límites entre lo universitario y lo no universitario.

Las nociones de *coherencia conceptual y contextual y campo de conocimiento* permiten afirmar que existe cierta arbitrariedad en la normativa de correlatividades dentro del DC específicamente en la articulación entre las AC básicas y las profesionales.

En el segundo diseño se observan un Ciclo Introductorio de 6 asignaturas que no siempre tienen correlatividades hacia adelante por lo que resultan AC disímiles no integradas y de cursado aleatorio; tramos disciplinares muy largos tendientes a la especialización o profundización como el constituido por las asignaturas Civil 1 a 6; la apertura del diseño y cursado en dos campos *Derecho privado y Derecho público* que se condicionan influyendo fuertemente en el perfil de formación; una distribución por cuatrimestres/años para el cursado, que no es una opción real por la carga de estudio que determina; algunas *islas* de cursado no limitado por correlatividades aunque condicionadas por la articulación de contenidos como las Filosofías o el tramo de Derecho Penal; algunos *nudos* como los requisitos y ubicación de Derecho Civil 3 o la anualidad de Procesal 1.

Las elecciones de los alumnos y la carga horaria de cursado más el tiempo de estudio para aprobar seis asignaturas en promedio en un año académico, determinan aquí una alta deserción inicial y fuertes retrasos en el cursado del currículum aún cuando la normativa de correlatividades no impediría otras elecciones. Se observa que los alumnos se concentran en cursar y aprobar *las asignaturas emblemáticas* de lo que consideran es *ser abogado*. Es decir, el perfil prescripto menciona varias competencias pero el perfil real, lo buscado, aquello que determina la profesión, tiene que ver con las asignaturas de Derecho Civil o Penal. En lugar de recorrer itinerarios combinados de asignaturas, habilitados y posibilitados por el DC, tardan de uno a cuatro años en aprobar las asignaturas del eje central de Civil. Y en muchos casos abandonan ante el fracaso en su aprobación o se demoran 2 años o más sin cursar otras AC.

Como el objetivo es ver cómo son los recorridos de los alumnos que se gradúan, los que permanecen y los que abandonan, no se busca conocer ni se afirma aquí que hay asignaturas *difíciles* porque se recursan o porque los alumnos las rinden en varias oportunidades. Las estrategias de cursado de los alumnos de Abogacía, o el orden en que eligen cursarlas asignaturas, es similar para aquellos que están cursando todavía el primer año cinco años después de haber ingresado que para los que ya se recibieron. A pesar de la diferencia temporal la manera en que ha organizado su cursado es la misma. El análisis de la *configuración de la identidad pedagógica* del profesional resulta realmente de esta estructura curricular.

El tercer DC se presenta como integrado por Áreas de conocimiento, con pocas AC curriculares asignadas a años y ciclos, de cursado intensivo con una alta carga horaria presencial y con equipos docentes con funciones de tutoría, consulta a expertos, reuniones de grupos pequeños, prácticas y estudio asistido. Los

itinerarios de los alumnos son casi idénticos; difieren en la elección de las asignaturas optativas obligatorias que integran cada año y en los tiempos de aprobación.

### AC aprobadas y rangos de frecuencia

Para trabajar los itinerarios curriculares de los alumnos, y analizar el currículum a través de ellos, se estudió la secuencia de cursado y los tiempos de cursado, regularización y aprobación tipificando situaciones a través de distribuir a alumnos de nuevo ingreso en un año  $n$  según la cantidad de asignaturas aprobadas al año  $n$  más 7 años para contar con datos de graduación que en algunos casos era igual a cero en el año de la duración teórica.

Para todas las carreras analizadas se establecieron rangos según las AC aprobadas a 7 años después del ingreso asociados a la estructura del DC y se estimó su frecuencia o número de casos.

### Los itinerarios posibles y los reales

De los rangos establecidos en el trabajo se seleccionaron casos para estudio particular. Así los *itinerarios ideales* definidos en el documento de aprobación de la carrera se graficaron en tablas que muestran en la primera columna las asignaturas que deben ser cursadas según DC y en la primera fila las fechas ideales de aprobación por cuatrimestre y año. Se destacó el itinerario ideal y con un número o cruz se señaló el itinerario que recorre cada alumno.

En los casos en que el estudiante se gradúa aproximadamente en el tiempo de duración teórica de la carrera los cruces que indican la fecha de aprobación siguen aproximadamente el itinerario ideal más un año. Coinciden con el año en el que el alumno debió cursar y aprobar esas AC, salvo algunas asignaturas que se apartan del itinerario ideal, lo que alarga el tiempo previsto.

En los datos de itinerarios de otros alumnos la dispersión se acentúa en diferentes momentos. Se observa también que algunos alumnos están en el itinerario ideal hasta cierta altura del DC e interrumpen el cursado y que a otros les lleva casi el doble del tiempo esperado aprobar un número mínimo de asignaturas pero mantienen la regularidad.

El trabajo continuó con el relevamiento y análisis del número de AC que tienen regularizadas y aprobadas (o que han rendido buscando la aprobación) los estudiantes de nuevo ingreso (ENI) del año *n* al año en estudio. Con estos datos, combinados con el análisis del diagrama dinámico, se definieron rangos, se consideró el número de casos para cada rango y se analizó su relación con la estructura y organización del diseño curricular. Esta distribución en rangos de frecuencia y porcentajes permite situar a los ENI en el diseño curricular y su desarrollo en el tiempo, como una primera estimación de la efectividad del mismo para retener y graduar. A continuación se presentan algunos ejemplos:

### *Itinerarios individuales y agregados*

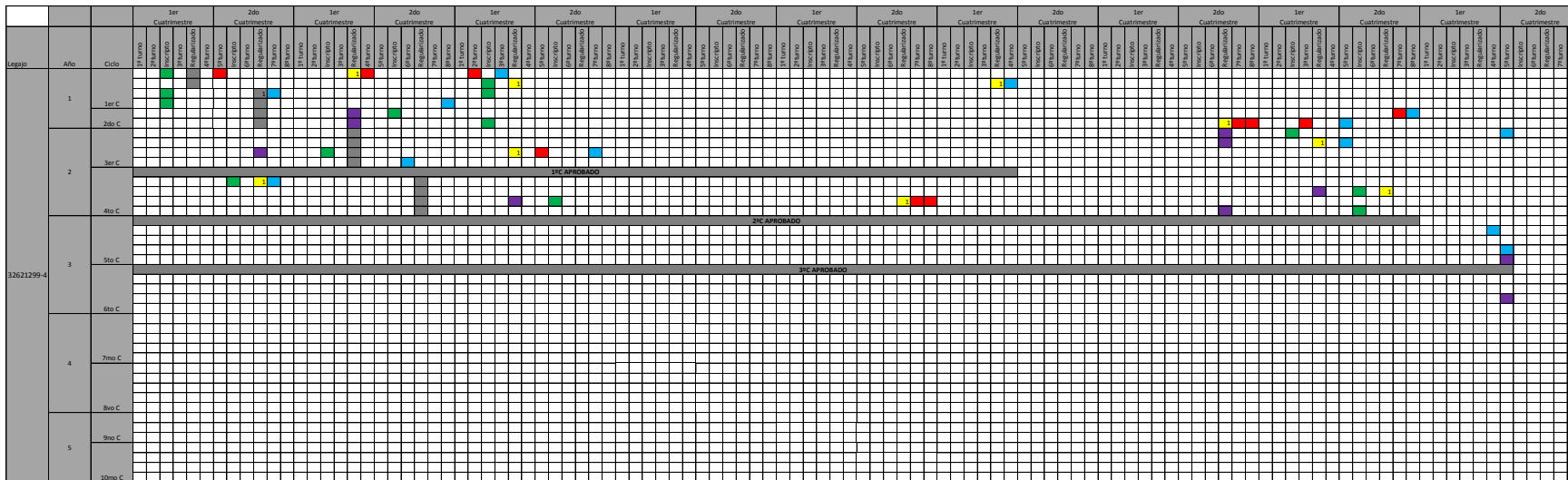
Posteriormente se seleccionó una muestra de cada rango proporcional a las frecuencias de cada rango para el estudio en profundidad de itinerarios particulares: la posterior consulta a los datos de regularización y aprobación de las AC de los estudiantes de los legajos seleccionados, permitió observar y tipificar itinerarios reales, efectivamente transitados, y estimar tiempos de cursado y aprobación para cuatrimestres, años, ciclos y tramos. Estos datos constituyeron la base de la definición de indicadores para el análisis sistemático. Se busca así analizar la *efectividad* (número de estudiantes y/o AC) y *eficiencia* curricular (empleo y uso de tiempos) a través de los datos de aprobación y cursado de AC y tramos, asociados siempre al diseño curricular. El análisis del desempeño de los estudiantes en cada tramo y su distancia con lo prescripto no busca calificar el desempeño de los mismos. Su objetivo es acercarse al análisis de los obstáculos o posibilidades para el cursado y aprobación de cada configuración curricular.

El modelo de planilla que se incluye a continuación recupera los datos de un legajo asociados al Diseño de cada carrera. Este mismo modelo permite incluir los datos agregados de todo el grupo de ingresantes de cada año exponiendo claramente los momentos curriculares donde se produce el retraso, el abandono, la renovación del cursado y los tiempos reales del cursado, aprobación y duración de cuatrimestre, años.



## 2 casos 13 AC aprobadas

Completa el 1er C en el 5to año calendario y el 2do C en el 8vo. Aprobar el 3er C le lleva 8 años. No se sabe si sigue cursando. Probablemente sea un estudiante de los pocos que están en este rango y pueden estar activos.



En este caso e estudiante tiene un fuerte retraso inicial de 6 años y completa el 2do en 8 años. De la misma forma que el anterior puede estar cursando aún.

Se han estudiado con estos datos las fechas de inscripción, regularización, presentación a exámenes y aprobación de AC de los ENI de algunos años, tarea que puso en evidencia el interés y la productividad de algunos indicadores para el análisis sistemático de los diseños.

Se señalan a continuación las definiciones, su forma de cálculo y su utilidad para el estudio:

Avance, permanencia, abandono y graduación: Muestra el avance y distribución de los ENI según número de AC aprobadas al año en estudio, y su porcentaje en relación al número de ingresantes totales.

Expone la capacidad del diseño curricular para graduar a los ingresantes de un año elegido en el tiempo prescripto y estima la efectividad en la aprobación el retraso y deserción.

Efectividad en la aprobación: Relaciona el número de AC aprobadas en relación con el número de exámenes rendidos. Los valores se exponen por rango a fin de que las estimaciones no se vean afectadas por los exámenes no aprobados por alumnos que no continúan cursando o que muestran gran retraso.

Completa la información del indicador anterior y permite una aproximación a los tiempos reales requeridos para la graduación. Puede calcularse también como efectividad o eficacia en los exámenes por año o tramo como el cociente entre el número de exámenes rendidos y los aprobados para un conjunto de AC. Se tratará con mayor detalle en los indicadores de eficiencia.

Deserción inicial o abandono primer cuatrimestre. Considera el número de ENI que aprobaron menos de 4-6 asignaturas al año en estudio en relación al número de ENI de ese año. Se corrige el dato a través de las reinscripciones anuales y los requisitos de regularidad.

El valor de este indicador, considerado en relación al número de AC aprobadas al momento de abandonar el cursado, o al momento de suspender la re-inscripción y teniendo en cuenta la organización del DC, pone de manifiesto el tramo, año o ciclo donde se produce la deserción y su gravedad (en número de casos). Como se observa en el cuadro 3 la deserción inicial del 14,6 % indica una menor dificultad curricular al inicio o en las primeras AC del cursado de esa carrera que la que se observa en el cuadro 2 (36%) o la del cuadro 1 (50 %).

De retención o permanencia en el cursado del primer cuatrimestre. Considera el número de ENI que aprobaron más de 4-6 asignaturas al año en estudio en relación al número de ENI de ese año.

El valor de este indicador estima el diferente grado de permanencia que posibilita el diseño curricular en cada carrera en el primer cuatrimestre. La distribución de los estudiantes en los rangos complementa la información y permite más adelante el cálculo de los tiempos en detalle sin deformaciones estadísticas significativas.

De avance en el cursado, en la regularización o en la aprobación o tasa de eficacia curricular. Considera el número de AC cursadas o aprobadas por los ENI en relación al número de AC que deberían tener aprobadas para un determinado tiempo transcurrido.

Este indicador, que puede calcularse para cada cuatrimestre, año tramo o ciclo permite estimar las dificultades del diseño curricular que interrumpen, retrasan, repiten el cursado y la aprobación.

De tiempos empleados para el cumplimiento de un tramo, año o ciclo. Considera el número de estudiantes que si/no completan el cursado o aprobación del tramo, año o ciclo en el tiempo previsto por el diseño curricular/ ENI o en los años subsiguientes sin estimar por el momento el tiempo de ese retraso.

Indica el éxito o la dificultad de cursado o aprobación, en diferentes combinaciones de AC, según las secuencias previstas, el momento en la estructura del diseño curricular (al inicio de la carrera, con la carrera avanzada, en campos de conocimiento diferentes y otros)

De duración real de la carrera para cada ENI en el año n, n+1, n+2, etc. Este indicador permite considerar la posibilidad/realidad de cursado y aprobación de las AC en los tiempos previstos por la Duración teórica de la carrera.

Se observa que en varias carreras no se registran graduados en la duración estimada o teórica. En esos casos el número de ENI que egresan en el plazo de duración teórica de la carrera es igual a 0, lo que lleva a pensar que la duración teórica está establecida por encima de la posibilidad real de que los estudiantes cumplan con

todas las obligaciones curriculares en ese lapso. Esto se observa también al estudiar la estructura de algunas carreras y su asignación a años y cuatrimestres con casos que proponen el cursado y aprobación de hasta 3 o más AC en cada cuatrimestre.

De eficiencia curricular (por cada año, tramo, ciclo). Estima el tiempo en años, meses, días, que lleva aprobar las AC de cada cuatrimestre, tramo, año o ciclo al grupo de alumnos que lo completan en relación con el momento –año calendario- en que debería aprobarse según el diseño curricular.

Permite observar la relación entre los tiempos estimados para la aprobación de las prescripciones curriculares y los tiempos que emplean los estudiantes para ello.

## **Hallazgos para la reflexión y el análisis sistemático**

### Sobre los contenidos y la organización curricular

Los diseños curriculares han sido analizados dentro de la concepción de teoría curricular suscripta por los autores mencionados en la bibliografía. Por lo tanto no es la medición del desempeño el dato central ni el único análisis a tener en cuenta. Toda la información relevada apunta a considerar, para la revisión curricular, el estudio de los campos de conocimiento de los que se seleccionan los contenidos, su organización y articulación entre sí y con posgrados y prácticas formativas y pre-profesionales. El relevamiento y puesta en cuestión de las decisiones didácticas habituales en las cátedras y espacios curriculares así como la pedagogía universitaria que subyace debe ser incluido como componente curricular.

Los diseños, que muestran una estructura muy similar centrada en las disciplinas podrían modificar la articulación en espacios particulares o entre disciplinas, adelantar el cursado de instancias relacionadas con la profesión o investigación, crear condiciones especiales de cursado, como seminarios o comunidades de aprendizaje en el inicio y reconocimiento de desempeño profesional hacia el final.

Como se ha señalado en el análisis de los cuadros el número de AC aumenta las probabilidades de deserción y retraso al complicar o directamente impedir que se cursen realmente las AC previstas, en algunos casos hasta siete por cuatrimestre. El número de evaluaciones que se superponen retrasan o multiplican los exámenes finales así como los diversos criterios de intensidad y aprobación privilegian el cur-

sado de algunas AC es desmedro de otras mostrando itinerarios extendidos horizontalmente o interrumpidos por largos lapsos.

### Sobre las correlatividades y la carga horaria docente

La noción tradicional de flexibilidad de un plan de estudios se sostiene en la mayor o menor presencia de AC optativas/electivas y en la rigidez de la normativa de correlatividades. Como este proyecto buscaba medir la incidencia real del régimen de correlatividades supuso inicialmente la incidencia de condiciones normativas como obstáculos a los itinerarios. Para profundizar en esta idea se estudiaron especialmente los itinerarios en que los exámenes desaprobados o no rendidos en las fechas prescriptas mostraban repeticiones, espacios sin actividad o interrupción definitiva. Se observó que la normativa tiene una incidencia relativa en el retraso que se vincula en mayor número de casos a la carga horaria de estudio – tiempo necesario para la aprobación.

En consulta con docentes la idea generalmente aceptada sobre la carga horaria de estudio independiente es que debe duplicar la carga horaria presencial prescripta en los diseños curriculares para el cursado o regularización de cada AC. Sin embargo, si calculamos la carga horaria realmente empleada para la aprobación de cada AC, considerando el retraso que conlleva la presentación a exámenes en varias fechas hasta su aprobación o el recursado, el tiempo de estudio prescripto es irregular en las cátedras y muchas veces mucho mayor. También en muchos casos los estudiantes no optan por cursar otras AC sino hasta aprobar algunas consideradas claves. O dejan transcurrir largos períodos entre la regularización de las AC y la presentación a exámenes. Así el tiempo requerido o empleado en el cursado y estudio para cada examen parece ser una razón de más peso en el retraso en los itinerarios que la imposibilidad de seguir cursando.

El estudio de otros aspectos curriculares, carga horaria docente efectiva frente al curso, estudio independiente requerido, tutorías y otras modalidades de apoyo están siendo observadas por investigaciones, encuestas y entrevistas.

### Sobre el ingreso

La Universidad ha dispuesto cursos de articulación con la escuela media obligatorios con correlatividades particulares sobre las AC de cada carrera. La incidencia

del retraso en la aprobación de estos sobre el primer cuatrimestre y año quedan cuantificadas.

### Sobre la normativa institucional

La Universidad ha elaborado y aprobado en los dos últimos años normativa sobre *año académico* y propuesto un *glosario* sobre definiciones comunes para los términos de *postulantes y alumnos*. Ha puesto en revisión reglamentos y prescripciones que podrían colaborar en un mejor desempeño de los diseños curriculares y que resultan imprescindibles en el análisis compartido de datos.

### Sobre las fuentes de datos

Las diversas instancias institucionales que recogen, compilan, sistematizan y en general trabajan con los datos de alumnos y docentes han sido convocadas a aunar y reglamentar conceptos, modos de carga y de uso a fin de mejorar la disponibilidad de las bases para estos cálculos y su análisis.

### Sobre el campo investigativo y de acción

Este proyecto ha estimulado y apoyado numerosas investigaciones, estudios, informes y talleres que han resultado en temas de tesis de posgrado, nuevos CAID y otros proyectos de Investigación-acción en todas las facultades de la UNL.

Por último dos cuestiones. La primera señala que la noción de flexibilidad curricular, que ha sido objeto del debate académico en los últimos años, ha logrado influir en la organización de los diseños curriculares, en las secuencias de contenidos y en su articulación o integración de diversos modos y con alcance también variado. La segunda cuestión atiende a la noción de *modelo curricular*, en general y/o en una institución. Hoy en día, siguiendo las corrientes más pragmatistas y tecnológicas, hegemónicas en el campo de la educación, se asimila esa noción a la de *modelo* educativo (representación simplificada de la realidad), *tipo* de curriculum (buscando criterios para su clasificación como enciclopédico, cognitivo u otro), su organización *gráfica y visual* (esquema conceptual), *las técnicas operativas* para la

elaboración de un diseño (proceso instrumental) y otras acepciones que resuelven y asimilan los términos a cuestiones más antiguas sin análisis crítico.

Si la teoría del curriculum admite la noción de modelo o *modelos curriculares*, si se trata de *pluri o multimodelos*, si sus rasgos pueden caracterizar a una universidad o facultad o si los componentes de cada modelo curricular, en la concepción amplia de curriculum, discuten entre sí y con su implementación o si comparten rasgos, debería ser objeto del debate académico e investigativo. La política académica central de esta Universidad se orienta a profundizar el debate curricular asistiendo técnicamente a las facultades para que conformen comisiones o grupos de gestión curricular y se potencie el desarrollo de capacidades institucionales con un sentido convergente y aprendizaje institucional recíproco.

Santa Fe, 29 de marzo 2017.

## Bibliografía

- Bernstein, Basil** “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”. Revista Colombiana de Educación, Bogotá. 1985.
- Bernstein, Basil** “Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización”. En Bernstein, Basil *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Morata/Paideia. Madrid. 1998.
- Bernstein, B.** *Class, Codes and control*, Vol. 1 Towards a Theory of Educational Transmissions London: Routledge and Kegan Paul. 1974. Traducido con permiso del autor por Mario Díaz Villa.
- Bernstein, B. y Diaz, M.** (1985). “Hacia una Teoría del Discurso Pedagógico”, en *Revista Colombiana de Educación* No. 15.
- Caillon, Adriana** “Flexibilidad y dinamización en el diseño curricular, indicadores y análisis de casos”. En Stubrin, Adolfo y Diaz, Natalia (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL. Santa Fe. 2013.
- Díaz Villa, Mario** *El Campo Intelectual de la Educación en Colombia*. Textos Universitarios. Universidad de Cali. Centro Editorial. Colombia. 1993.
- Díaz Villa, Mario** *La Educación Superior frente al reto de la flexibilidad. Lectura Crítica de la Flexibilidad*. Vol.1. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 2007
- Díaz Villa, Mario “Una Caracterización de los Modelos Pedagógicos”, en *Revista Educación y Cultura* No. 7 1986.
- Foucault, M.** *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets Editor. (Versión original 1970.)

- Formento, María Cecilia** “La Trayectoria de Formación de los Graduados de Ingeniería Mecánica y Licenciatura en Organización Industrial”. Laboratorio M.I.G. Monitoreo de Inserción de Graduados. Documento de Trabajo N°1. UTN – FRGP.
- Hirst, P.** “Liberal Education and the Nature of Knowledge”, en Archambault, R.D. *Philosophical Analysis and Education*. London: RKP 1965.
- Kelly, P.** *The Curriculum: Theory and Practice*. London: Harper Row publishers .1982
- Massetti, Astor** “Trayectorias laborales de la población estudiantil. El uso del SPSS en el procesamiento de sistemas de medición longitudinal para las trayectorias de empleo continuo”. Laboratorio M.I.G. Monitoreo de Inserción de Graduados. Documento de Trabajo N°3. UTN – FRGP. 2006.
- Panaia, Marta** *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Miño y Dávila Editores / Universidad Tecnológica Nacional. Buenos Aires. 2006.
- Stubrin, Adolfo y Diaz, Natalia** (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL. Santa Fe. 2013.
- UNL Secretaría Académica, Dirección de Programación Académica. “Programa Millenium. Documentos diagnósticos y Propuestas para la Transformación Curricular”. Santa Fe. 1995.
- Weglin, Javier** “La utilización del SPSS en el procesamiento de trayectorias. Una técnica longitudinal”. En Panaia, Marta (comp.) *Inserción de Jóvenes en el mercado de Trabajo*. La Colmena. Buenos Aires. 2009.
- Weglin, Javier** “El uso del SPSS aplicado a Laboratorios de Monitoreo de Inserción de graduados”. Laboratorio M.I.G. Monitoreo de Inserción de Graduados. Documento de Trabajo N°2. UTN – FRGP. 2006.
- Young, Michael** “Tres posibles situaciones educativas para el future: lecciones desde la Sociología del conocimiento”. En Stubrin, Adolfo y Diaz, Natalia (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Ediciones UNL. Santa Fe. 2013.



# **Tutoría universitaria y políticas de inclusión: análisis de configuraciones e impactos**

MIRIAN INÉS CAPELARI

FERNANDO NÁPOLI

PATRICIA TILLI

NORMA SALVATIERRA

mirian.capelari@gmail.com / fnap@yahoo.com.ar / patriciatilli@yahoo.com.ar /

nsalvatierra@yahoo.com

Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional Buenos Aires. UTN-FRBA

## **Introducción**

El rol del tutor emerge con muy diversos significados y prácticas en las universidades argentinas y de otros países de Latinoamérica en el período 1999-2000. En el marco de políticas de inclusión en la Educación Superior Universitaria, la tutoría adquiere fuerte presencia y proyección en políticas y programas institucionales, con la finalidad de favorecer la inclusión de los estudiantes y contribuir a la solución de problemas de ingreso, deserción y escaso número de graduados.

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas regionales, nacionales e institucionales y en la implementación de programas en las universidades, no se acompaña aún de suficientes estudios abarcativos que aborden en su complejidad las configuraciones del rol del tutor y sus impactos. En este trabajo se presenta el diseño de una investigación, cuyo propósito es analizar la tutoría universitaria, en perspectiva latinoamericana, nacional e institucional, considerada como un tipo particular de política educativa, asociada a la inclusión en la Educación Superior, a fin de identificar logros alcanzados en el período 2000-2016 con relación a los propósitos a los que busca responder, así como a las transformaciones más significativas logradas en la enseñanza.

El objetivo del estudio se justifica por la centralidad que han tomado las políticas de tutoría (a nivel latinoamericano, nacional e institucional) para resolver diversidad de problemas vinculados a la expansión y masividad en la educación superior, asociados a demandas de inclusión e igualdad que apelan a intervenciones tutoriales como respuesta a las mismas. En este sentido, estudios previos (Capelari, 2017) evidencian que más del 70% de los programas actuales de tutoría que se im-

plementan en Argentina, se institucionalizaron como consecuencia de los procesos de acreditación de carreras de grado reguladas por el estado.

Las políticas de tutoría en el ámbito nacional, no se constituyeron como políticas públicas, sino que se direccionaron de modo implícito, a partir de: a) la inclusión de la tutoría como un estándar obligatorio para la acreditación de las carreras, b) de las recomendaciones de implementar sistemas tutoriales que realizan los evaluadores de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CO-NEAU) a las universidades para responder al problema de la deserción, y c) de la inclusión de la tutoría como un componente financiable en los planes de mejora del Estado Nacional. Estas cuestiones operaron como un fuerte direccionamiento para el surgimiento de programas de tutoría en las universidades.

En las universidades argentinas, los cambios promovidos dieron lugar a definiciones de políticas y programas tutoriales con muy diversos sentidos, propósitos y experiencias. La tutoría ha sido una de las respuestas preferidas por las instituciones para promover mejoras en el ingreso, permanencia y mayor número de graduados. Sin embargo, el análisis de sus impactos en sentido amplio (cambios duraderos y significativos, problemas que han sido resueltos), más allá de resultados inmediatos, sigue siendo un desafío para las instituciones y ámbitos nacionales, así como el poder valorar y dimensionar las incidencias de las intervenciones en relación con los propósitos de la inclusión.

En este marco, los objetivos que se proponen en la investigación son: a) analizar la tutoría como política educativa e inclusiva en el ámbito latinoamericano, en su implementación e impactos, abordando políticas públicas de un conjunto de países con trayectoria en el tema, desde una perspectiva comparada y sociocultural; b) profundizar en el análisis de las políticas de inclusión en la Educación Superior en Argentina en la última década, considerando su génesis, e implementación en las universidades; c) identificar las configuraciones del rol del tutor en un conjunto de Facultades de Ingeniería de la Argentina, teniendo en cuenta sus relaciones con la inclusión educativa y sus logros con relación al aprendizaje de los estudiantes; d) profundizar en el análisis de casos institucionales específicos asociados a modelos de intervención en carreras de ingeniería, abordando enfoques disciplinares y didácticos, prácticas desarrolladas e innovaciones significativas para el aprendizaje en la universidad; e) producir conocimientos y metodologías asociadas a perspectivas de enseñanza innovadoras y contribuciones a la didáctica universitaria, a partir del análisis de los contextos estudiados.

## Antecedentes

La tutoría cobra nuevos significados frente a las problemáticas que instala la masividad, consecuencia de la expansión de la Educación Superior, que se acompañan de debates sobre inclusión, equidad, igualdad y democratización. En el ámbito de las políticas nacionales de distintos países de América Latina, las declaraciones de ministerios nacionales de educación y de asociaciones de universidades, sitúan la tutoría como una estrategia valiosa para resolver estos problemas.

En este marco, México ha sido un país pionero en la inclusión de la tutoría como política nacional y su institucionalización. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior -ANUIES- ha jugado y juega un rol propositivo fundamental en la definición de políticas públicas desde fines de la década de los noventa hasta la actualidad. Su propuesta de *Programas Institucionales* (ANUIES, 2001), fue el modelo para la implementación de la tutoría en las universidades mexicanas y un referente privilegiado para las propuestas de varios países latinoamericanos. Las propuestas de la ANUIES incluyeron a la tutoría como parte de programas integrales para el desarrollo de los estudiantes, y fueron asumidas en los programas sexenales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los períodos 2001-2006 y 2007-2012 (Capelari, 2014a; 2017).

Otros países también han realizado definiciones políticas sobre la tutoría. En Colombia, la Asociación Colombiana de Universidades (2007) incorporó entre sus políticas y estrategias para el período 2006-2010, la promoción de *programas institucionales de permanencia* a través de procesos de acompañamiento de los estudiantes, entre los que señala la tutoría. En 2011, en el Encuentro Nacional de Tutoría que se realizó con apoyo del Ministerio de Educación de este país, la tutoría se define como un recurso para la permanencia en su relación con las metas educativas del Programa Nacional de Educación 2006-2016.

En Perú, se ha conformado un área específica en el Ministerio de Educación de la Nación, con el nombre de *Dirección de tutoría y orientación educativa*, cuya función es formular políticas, brindar asesoría técnica y pedagógica, producir materiales y realizar la coordinación intersectorial en los distintos niveles educativos (Ministerio de Educación de Perú, 2012). En el año 2011 se llevó a cabo el III Encuentro Nacional de Intercambio de experiencias de Tutoría y Orientación Educativa convocado por este organismo, con el fin de difundir los avances en distintas regiones del país.

En Uruguay, se identifican políticas que incluyen la tutoría dentro de programas nacionales para abordar la problemática de deserción en la escuela media, co-

mo el programa *Uruguay Estudia*, para finalizar la enseñanza media, media superior y de formación docente. También se implementan programas institucionales en la universidad, como el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA), con tutoría de pares, que lleva adelante la Universidad de la República.

En Argentina, los programas de tutoría se incrementaron notoriamente en las universidades públicas a partir del año 2001, en el marco de la contextualización previamente descripta.

En síntesis, la tutoría ingresa en la esfera de las políticas de la educación universitaria, adquiere progresiva centralidad en los países latinoamericanos y proyección en políticas y programas institucionales. En este contexto, la tutoría se configura como un dispositivo institucional para atender a los problemas señalados, como parte de políticas de apoyo a los estudiantes. Emerge con esta impronta y se desarrolla en escenarios donde confluyen políticas nacionales e institucionales, que inciden en su institucionalización (Capelari, 2014a; 2017).

En el ámbito académico, la tutoría también se ha incluido progresivamente como eje temático en congresos y jornadas de educación y de orientación educativa. Cabe citar a modo de ejemplo, *las Jornadas de Ingreso a Carreras Científico Tecnológicas* que se realizan en los últimos años, en las que las Facultades de Ingeniería tienen una presencia central, así como la participación de las mismas en la Red Argentina de Sistemas de Tutoría en carreras de Ingeniería y Afines (RASTIA). La red señalada, surgió en el Congreso Argentino de Enseñanza de la Ingeniería (CAEDI) del año 2008, con la finalidad de articular conocimientos y prácticas en relación al nuevo rol instalado en las universidades. En 2011, una declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (2011) reclamó la incorporación de un *Sistema Nacional de Tutorías* en las universidades públicas para que sean asumidas como *políticas de estado* para la inclusión y la retención de alumnos.

El desarrollo alcanzado en el plano de definiciones políticas e implementación de programas, y en los avances observados en definiciones institucionales, documentos académicos sobre el rol del tutor, y numerosas presentaciones a congresos, no se acompaña de investigaciones asociadas a los impactos de la tutoría en sus relaciones con las políticas de inclusión en toda su complejidad y amplitud.

Como ha sido señalado en estudios previos (Capelari, 2009), la mayor cantidad de investigaciones halladas, evidencia enfoques de índole descriptivo y/o normativo sobre el rol del tutor y prácticas deseables. Autores españoles como Rodríguez Espinar (2005), Lázaro Martínez (2004; 2008), Michávila y García (2003), Álvarez González (2008), han desarrollado propuestas de acción tutorial, con relación a los nuevos modelos de formación que se instauran en la universidad. En México, el

Programa de la ANUIES (2001) desarrolla orientaciones para la organización y funcionamiento de la tutoría en las instituciones de educación superior.

Son menos los trabajos que discuten los alcances y significados del rol del tutor y los motivos de su existencia. Un trabajo de Gardner, Nobel, Hessler, Yawn y Heron (2007), advierte la tendencia a generalizar los efectos positivos de la tutoría a distintos ámbitos, señalando la vinculación entre los mismos y las culturas académicas específicas en que se desarrollan. En el tema más específico de la *evaluación de impactos* de la tutoría en perspectiva nacional, puede citarse el trabajo de Romo López (2010), investigadora que, en el marco de la ANUIES, ha sido pionera en propiciar estudios que acompañen el análisis de las prácticas de Tutoría. En este texto, presenta un modelo teórico para la evaluación de la tutoría desde la perspectiva de los alumnos y presenta los resultados de una investigación aplicada a un conjunto de universidades mexicanas.

En nuestro país, desarrollos previos realizados en investigaciones sobre tutoría universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Capelari y Erausquin, 2009; Capelari, 2016), han permitido avances significativos en la conceptualización del rol del tutor a través del constructo teórico *configuración*, a los fines comprender las formas particulares que asumen los significados y prácticas del rol del tutor en Argentina. A partir de categorías construidas desde enfoques socioculturales, se identificaron configuraciones con núcleos comunes de significados y prácticas. En sus conclusiones, se advierte la incidencia de los problemas y motivos en las formas de intervención que se plantean en las universidades y su direccionamiento en el tipo de impactos alcanzados. Estos trabajos se han continuado más recientemente con un estudio de impactos de políticas de tutoría en Argentina y México, aportando conocimientos en perspectiva comparada, política y sociocultural (Capelari, 2014a; 2017). Estos avances recientes que incluyen la dimensión política de la tutoría y una perspectiva mayor a la institucional (nacional y latinoamericana) serán continuados, profundizados y expandidos a través de la investigación propuesta en el diseño que se presenta en este trabajo.

A más de una década de implementación de programas tutoriales, se considera clave el análisis local y nacional, revisitando las configuraciones que adquiere el rol del tutor en la actualidad, abordando como foco la *relación entre tutoría y políticas de inclusión*. Además, se advierte la potencialidad de extender la mirada en clave regional y latinoamericana, considerando la existencia de problemas educativos similares y de interés común, que surgen y se instalan en las universidades públicas. Se toman aportes de los enfoques comparados y socioculturales, por su riqueza para expandir horizontes y desarrollos propios, desde perspectivas contextualizadas

que permitan reflexionar críticamente sobre estas relaciones, y sus transformaciones e innovaciones generadas en sujetos -tutores, docentes, alumnos- e instituciones.

En síntesis, los fundamentos del objeto de investigación propuesto se sustentan en las siguientes cuestiones: a) la emergencia de la tutoría como rol institucional y como política nacional en los escenarios educativos actuales y la escasez de estudios de impacto; b) la centralidad de las políticas de inclusión en los países latinoamericanos para responder a problemas emergentes de la masividad en la educación universitaria y su asociación a dispositivos tutoriales; y c) los procesos de institucionalización del rol, con crecimiento progresivo desde el año 2001.

### **Relaciones entre tutoría y políticas de inclusión**

La relación entre *inclusión educativa* y *los dispositivos de tutoría* como respuesta a la misma, suele presentarse de modo naturalizado en distintos discursos académicos y políticos. Es fértil para pensar en esta relación, el planteamiento de Steiner Khamsi (2010) cuando refiere a ciertas reformas educativas que se transfieren entre contextos, que instalan el problema y la solución de modo anticipado a través de políticas y programas educativos, y sus actores deben reinterpretar el problema y reconstruir las soluciones propuestas al interior de sus instituciones.

El análisis entre estas relaciones se considera importante de complejizar, indagando en profundidad la génesis de las políticas de inclusión, el entramado histórico con los dispositivos tutoriales y como se significan y concretan en los distintos ámbitos de análisis.

En particular, los significados atribuidos a la inclusión educativa en cada nivel de análisis, son necesarios de considerar por los impactos en la construcción de subjetividades y en la generación de condiciones y posibilidades para el aprendizaje. Se recuperan aportes de autores que reflexionan críticamente acerca de la inclusión educativa, así como las tensiones y debates que se generan.

Como señala Sinisi (2010), los conceptos y categorías con los se piensa la realidad son producto de una construcción histórica, resultan de un modo de interpretar la realidad en un momento determinado. En este sentido, el concepto o categoría de *inclusión* no supone una definición única u homogénea, sino que remite a un enfoque asociado a un contexto en el que se generan y direccionan sus sentidos.

En términos de Camilloni (2008), la inclusión se ha impuesto como un *auténtico lema* en discursos educativos, y es necesario revisar las perspectivas teóricas so-

bre su sentido y las concepciones que poseen los actores que definen políticas y prácticas. La autora realiza un planteamiento crítico ante diversas definiciones presentes en discursos y documentos que destacan la importancia de atender a quienes *son parte de grupos marginados o excluidos*. A partir de conceptualizaciones de autores como Elías, Derrida, Rioux, Graham y Slee; pone en cuestión discursos sobre *marginalidad y exclusión social, o vulnerabilidad*, advirtiendo acerca de la reproducción de relaciones centro-periferia y normalidad-desviación o diferencia. En estos discursos, lo excluido y la exterioridad, se definen desde un centro. Su planteamiento central, que se recupera en nuestro enfoque, es advertir que se trata de una relación que construyen los actores de la intervención. Según Derrida (citado en Camilloni, 2008), la teoría acerca de la inclusión es una estrategia discursiva, un juego político que no solo construye posiciones, sino desde la cual se conciben límites y fronteras, se establece dónde está el centro, quienes son los que se consideran incluíbles, y desde donde se categoriza a los excluidos que deben ser atendidos en función de programas especiales. Es necesario preguntar acerca de quiénes definen y cómo definen la alteridad, en qué se desea incluirlos y de qué forma.

Proponemos en nuestro enfoque teórico, en línea a lo que sostienen autores como Camilloni (2008), revisar los presupuestos de la inclusión, ya que se trataría fundamentalmente de desarrollar al máximo las posibilidades de todos los estudiantes y de reflexionar sobre las acciones inclusivas y sus consecuencias. En su referencia a Graham y Slee (2008), expresa que la cuestión no es tanto ir hacia la inclusión sino deshacer el centro desde el cual se deriva la exclusión. En definitiva, la autora sostiene que más allá de pensar en cómo incluir, es necesario abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes, evitando extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad.

Se destaca la importancia de advertir estos interrogantes al analizar acciones de intervención en tutorías que responden a la inclusión educativa. En el análisis de quienes son los incluidos y los excluidos, Booth y Ainscow (2000) señalan que la inclusión –como se concibió en sus orígenes es– se asociaba a un movimiento que pretendía incorporar a las escuelas comunes a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas. Y, para el caso de los alumnos con alguna discapacidad, se pensaba que estaban incluidos porque han ingresado a la escuela común. Lo mismo podría significarse respecto de quienes conciben que la inclusión en la Educación Superior se logra cuando los estudiantes logran ingresar a la universidad. Si bien este podría ser un primer paso, se recupera el concepto de los autores que enfatizan en la inclusión como *un conjunto de procesos que no tiene fin*, ya que en realidad se trata de com-

prometer un análisis crítico sobre lo que puede hacer la institución para *mejorar los aprendizajes y la participación de todos los estudiantes*. En este sentido, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos (Booth y Ainscow, 2000). En este marco, Booth (citado en UNESCO, 2003, p.7), define la inclusión como un “proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades”.

En línea a estos planteamientos, los supuestos sobre la educabilidad y el aprendizaje de los sujetos que plantean autores como Baquero en perspectiva sociocultural (2006; 2008) contribuyen a estas reflexiones y a ampliar el enfoque sobre el tema. Baquero (2006), señala que la inclusión educativa es un tema que preocupa en la actualidad porque en muchos casos, su causa y su solución, se vincula a la sospecha de que los sujetos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad o pobreza puedan ser educables, es decir, posean los requisitos necesarios para aprender en las condiciones requeridas. Señala que podemos encontrar dos posiciones. Una de ellas es la concepción de *educabilidad como capacidad de aprender que portan los sujetos*. Estas posiciones, centradas en el déficit, tienen impactos políticos y consecuencias no siempre advertidas. En cambio, reconocer la naturaleza política de las prácticas educacionales, significa que las mismas pueden o no generar desarrollo y aprendizajes en sujetos y en condiciones determinadas. Otra posición es la que focaliza *en el sujeto en situación*, y en la cual el aprendizaje se explica en función de los vínculos intersubjetivos en las situaciones en las que participa. Se produce a través de la participación en prácticas culturales y puede definirse como *los cambios que se producen en las formas de comprender y participar de los sujetos en una actividad conjunta*. Es distribuido entre los sujetos, heterogéneo, múltiple y diverso en cuanto a producción de significados y conocimientos (Baquero, 2006).

En función de estos distintos supuestos (más allá de la diversidad de formas de intervención) pueden encontrarse programas tutoriales focalizados en determinadas poblaciones pensadas desde el parámetro del déficit, con predominio de políticas compensatorias, que tienden a instalar fronteras entre sectores desiguales de alumnos. En otros casos, existen prácticas que conciben a la tutoría como un rol que enriquece y complementa el aprendizaje de todos los estudiantes, generando condiciones y posibilidades para aprender.

En síntesis, la inclusión puede ser vista como una acción destinada a los estudiantes, portadores de déficits o carencias que deben ser compensadas, o bien, la



misma puede ser concebida en el marco de situaciones educativas que enlazan sujetos e instituciones, y que son producto de interacciones entre tutores, docentes y alumnos, que pueden o no ser posibilitadoras de aprendizajes y desarrollo.

En este marco, los sentidos atribuidos por actores y gestores políticos a las políticas de inclusión son centrales, por los direccionamientos que imprimen a las modalidades de intervención en los diferentes programas nacionales e institucionales. Son centrales porque son productores de subjetividades y tienen efectos en las trayectorias y en la construcción de las [im]posibilidades de aprender. Las prácticas siempre son expresión de principios políticos (Nicastro y Greco, 2012) y las tutorías, como políticas y como prácticas, pueden estar ancladas en muy diversos significados, por lo que deben ser analizadas en sus motivos, y en sus potenciales para abrir oportunidades y generar condiciones para aprendizajes genuinos y con sentido en la universidad.

## **Metodología**

La investigación aborda preguntas complejas, relacionadas con impactos de políticas que se configuran en escenarios regionales, nacionales e institucionales que interactúan entre sí, que implican significados y prácticas, trayectorias y desarrollos en el tiempo, generadores de cambios y transformaciones diversas. Para ello, se ha optado por un marco referencial que ya ha sido trabajado en investigaciones previas (Capelari, 2014b), y que entrama e interrelaciona diversas perspectivas disciplinarias, desde el cual se fundamentan las categorías de análisis y se orienta el proceso de investigación. La perspectiva epistemológica se sustenta en la aproximación al objeto de conocimiento que propone Jaques Ardoino (1991) *del análisis multireferencial*, como marco para la reflexión y la construcción de conocimientos sobre las prácticas educativas. Como señala Ardoino (1991), el marco epistémico se sustenta en una perspectiva plural y compleja, comprensiva, que parte del reconocimiento de la singularidad, particularidad y especificidad de las prácticas educativas –en este caso la tutoría y las políticas de inclusión–, que requiere o impone una lectura desde distintos ángulos y referencias. En estas perspectivas, el acercamiento global y holístico es imprescindible para la elucidación, cuestión que requiere de la confluencia de lenguajes disciplinares diversos.

Este marco, se inscribe dentro de un campo amplio e interdisciplinario de conocimientos, en que confluyen las Políticas Educativas, los Enfoques Socioculturales, la Didáctica y la Educación Comparada. Es un enfoque multidisciplinar ha sido

fructífero en trabajos previos y en esta investigación se complejiza y da apertura a nuevas dimensiones de análisis.

La metodología utilizada en la investigación, se sustenta en el marco señalado y su enfoque es cualitativo. El estudio se ha diseñado según distintos niveles y dimensiones de análisis. Este diseño se conceptualiza como de *multiniveles*, tomando aportes de la revisión y reconceptualización que realizan Bray, Adamson y Mason (2010) sobre el cubo de Bray y Tomas.

Los niveles de análisis serán abordados desde una doble perspectiva: política y sociocultural. La perspectiva política e histórica permite recuperar la génesis, la trayectoria y la proyección a futuro de la tutoría, entendida como política inclusiva y como práctica de intervención en los ámbitos nacionales e institucionales en que se desarrolla. La perspectiva sociocultural, permite profundizar en significados y prácticas en contextos situados.

En cuanto a los niveles, se considerarán niveles de unidades geográficas o localizaciones, ya que se han seleccionado países de Latinoamérica con definiciones de políticas inclusivas y dispositivos tutoriales asociados (Ministerios/Secretarías de Educación).

En Argentina, se incluye además el nivel de análisis institucional, que comprende un conjunto de Facultades de Ingeniería de universidades públicas de gestión estatal, pioneras en la implementación de dispositivos de tutoría desde hace más de una década. Este estudio se abordará a través de un trabajo empírico, con experiencias directas en las instituciones seleccionadas. El punto de vista metodológico, fundamentado desde una perspectiva histórica y sociocultural, adquiere potencialidad por su posibilidad de poner en relación el estudio en el ámbito de las instituciones y analizar su articulación con las políticas nacionales y regionales en que se entranan y con las que interactúan.

Estos niveles se conciben como ámbitos o estructuras anidadas, permeables y mutuamente influidas, cuyas relaciones mutuas es importante comprender (Manzon, 2010). La metodología seleccionada permitirá la “posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero, además, de situarlo en una escala social más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2009, p. 34). La apertura a diversas instituciones de Argentina y a otros contextos nacionales de Latinoamérica, contribuirá a desnaturalizar supuestos comunes y discursos homogéneos que circulan sobre el dispositivo tutorial, y resignificar el mismo desde perspectivas críticas y transformadoras a partir de las posibilidades generadas en los distintos contextos.

El tema sustantivo que nuclea, atraviesa y articula las relaciones entre los niveles mencionados incluye a las *políticas y prácticas de tutoría en sus relaciones con la inclusión educativa*. Se ha decidido incluir ambos términos –políticas y programas– como una unidad articulada, para referenciar sus relaciones dinámicas y mutuamente constitutivas, y a la vez para incluir aquellos casos en que sólo se identifican políticas –sin propuestas programáticas– o programas –sin definiciones políticas explícitas–.

Las subdimensiones y criterios de análisis para cada uno de los niveles seleccionados, se plasmarán en una matriz que será el organizador analítico que orientará la elaboración de instrumentos, y la recolección y análisis de la información.

### Consideraciones finales

La propuesta de investigación desarrollada en este trabajo, busca superar estudios fragmentados, ligados a casos específicos, y ampliar horizontes en relación con los significados e impactos alcanzados por las tutorías y su vinculación con las políticas de inclusión. Se espera profundizar y expandir conocimientos y metodologías que contribuyan a reflexionar sobre la implementación de los dispositivos tutoriales en la universidad en sus relaciones con las políticas de inclusión, con contribuciones para los estudios de impacto de las políticas públicas en educación, y con aportes a la enseñanza universitaria, a partir de las innovaciones identificadas en los contextos estudiados.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M.** (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. La tutoría en el marco de la convergencia*, 22(1), 71-88.
- ANUIES** (2001). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior.
- Ardoino, J.** (1991). El análisis multirreferencial. En J. Ardoino et al: *Sciences de l'éducation, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*, p. 173-181. Colección Recherches et Sciences de l'éducation, Issy-les-Moulineaux.

- Asociación Colombiana de Universidades** (2007). *Políticas y Estrategias para la Educación Superior de Colombia. 2006-2010: de la Exclusión a la Equidad II. Hacia la construcción de un sistema de educación superior más equitativo y competitivo, al servicio del país*. Bogotá D.C: Corcas Editores.
- Baquero, R.** (2006). *Sujetos y aprendizaje*. 1ª. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En R. Baquero R., V. Pérez y A. Toscano (Comps.). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Booth, & Ainscow** (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M.** (2010). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason: *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Camilloni, A. W de** (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2, (1), 1-12.
- Capelari, M.** (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (8), 1-10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Julio de 2009.
- (2014a). Las Políticas de Tutoría en la Educación Superior: Génesis, Trayectorias e Impactos en Argentina y México. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 5 (5), 41-54.
- (2014b). Perspectivas epistemológicas para la investigación de impactos de políticas de tutorías en universidades de Argentina y México. *II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Curitiba, Brasil. Disponible en <http://www.relepe.org/images/721.pdf>
- (2016). *El rol del tutor. Significados, configuraciones y prácticas*. Buenos Aires: SB Editorial.
- (2017). *La tutoría en la Educación Superior. Análisis de sus impactos en sujetos e instituciones*. Buenos Aires: SB Editorial (En edición).
- Consejo Interuniversitario Nacional** (2011). *Declaración: Hacia un Sistema Nacional de Tutorías para la Educación Superior de las Instituciones Universitarias Públicas*. Acuerdo Plenario N° 794. San Fernando del Valle de Catamarca, 4 de octubre de 2011. Recuperado de <http://www.cin.edu.ar/result.php>

- Erausquin, C. y Capelari, M.** (2009). El rol del tutor en el Primer Ciclo de la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas. *Investigaciones en Psicología*, 2, año 2009. Buenos Aires: Facultad de Psicología de la UBA.
- Gardner, R., Nobel, M., Hessler, T., Yawn, C.D. & Heron, T.E.** (2007). Tutoring System Innovations: Past Practice to Future Prototype. *Intervention in School and Clinic*, 43; (2), 71-81.
- Holm Nielsen, L., Thorn, K., Brunner, J.J. y Balán, J.** (2005). Desafíos regionales e internacionales para la Educación Superior en América Latina. En H. de Wit; I.C. Jaramillo, J. Gacel Ávila y J. Knight (Eds.): *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional*. Bogotá: Banco Mundial y Mayol Ediciones. S.A.
- Lázaro Martínez, A.** (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. La tutoría universitaria en el marco de la convergencia*, 22 (1). Abril, 2008. Zaragoza. España.
- (2004). *Características y expectativas de la tutoría universitaria*. Documento de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Manzon, M.** (2010). La comparación de espacios. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Comps.): *Educación Comparada. Enfoques y Métodos*. Buenos Aires: Granica.
- Michávila, M. y García, J.** (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Universidades.
- Ministerio de Educación de Perú** (2012). Dirección de Tutoría y Orientación Educativa. Sitio Web Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/ditoe/>
- Nicastro, S. y Greco, M.B.** (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rodríguez Espinar, S.** (2005). *La tutoría ante el EEES. Calidad de la formación y acción tutorial*. Documento de la Universidad de Barcelona. UMA. Abril de 2005.
- Romo López, A.** (2010). *La percepción del estudiante sobre la acción tutorial. Modelos para su evaluación*. México D.F: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Sinisi, L.** (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.
- Steiner-Khamsi, G.** (2010). The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54 (3), 323-342.

**UNESCO (2003).** *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación Documento conceptual. Un desafío & una visión.* París: UNESCO.

# Universidad y democracia: análisis de los principios de la Reforma del 18: hacia la superación del modelo tecno-burocrático

GRACIELA CARLETTI

gcarlet@unsl.edu.ar

Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de San Luis

## 1. Introducción

“Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos. Las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”.

Manifiesto Liminar de la Reforma del '18

Desde finales del siglo XIX, diferentes movimientos reclamaban una democratización de la sociedad argentina, centralmente a través del acceso a la educación y a la participación ciudadana. A tono con ese impulso de la sociedad, la educación superior atravesó desde 1918, un proceso que se conocería como Reforma Universitaria. La mecha de esa transformación profunda, se encendería con las protestas estudiantiles que comenzaron tras la clausura del internado de estudiantes del Hospital de Clínicas de Córdoba, que dio inicio a huelgas y tomas de facultades. La participación activa de los estudiantes se concretaría entonces en la creación de la Federación Universitaria de Córdoba (FUC) y la redacción del emblemático Manifiesto Liminar que fue más allá de los reclamos puntuales y proclamó la genuina democratización de la enseñanza y la modernización de los estatutos universitarios de todo el país. El mensaje llegaría a los universitarios latinoamericanos, sentando las bases para la creación de instituciones como la Universidad Nacional del Litoral.

“Las reivindicaciones de los pueblos originarios y el antiimperialismo también formaron parte de las proclamas universitarias y permanecen vigentes aún hoy como principios de las universidades de toda Latinoamérica que se reconocen hijas de ese proceso transformador: “independientemente de los modelos universitarios que existen en cada país es cierto que estos principios básicos que tienen que ver con la generación de un clima de desarrollo y conocimiento, y su distribución social, forman parte del modelo de todas las universidades latinoamericanas”.

En el centenario de la Reforma Universitaria, y retomando conceptos del historiador Eric Hobsbawm, considero oportuno “repensar cuál es el modelo de universidad y cuál es el modelo que hoy requieren la sociedad, y nuestra realidad política. El desafío que nos deja el legado de la Reforma no es una universidad reformada, sino una Universidad en constante transformación”.

En esa línea, el compromiso social de las universidades en la Nación es un claro ejemplo de compromiso de la Universidad frente a la demanda puntual, en este caso del sistema político electoral, que la sociedad nos reclama. Si repasamos el conjunto de los programas de extensión, de vinculación científico-tecnológica, y de investigación orientada a problemáticas sociales y productivas, y convenios cuál es el que más se ajusta a una Universidad que se piense socialmente? Por eso siempre decimos que la misión fundamental de la Universidad, más allá de la de formar profesionales, es formar ciudadanos.

Pero el acceso a la universidad no se garantiza sólo con que la universidad no cobre aranceles, porque es igualmente inaccesible si el estudiante debe pagar transporte, libros y materiales, viajar dos, tres o más horas y también trabajar. Menos aún es accesible para quien en alguna provincia, directamente deba mudarse a otra ciudad. El no pago de aranceles es necesario para el acceso a la universidad, pero en modo alguno suficiente. Las universidades del conurbano bonaerense y las nuevas nacionales en provincias, están llevando la enseñanza universitaria hasta donde nunca había llegado: el barrio, la propia ciudad, el municipio.

En los últimos años, en los estudios y reflexiones críticas sobre la universidad, se habla inevitablemente de crisis, como si la entidad misma de la universidad nos reenviara a la condición de la crisis, supuesta como su condición natural endémica.

El nuevo contexto de las universidades ha generado, por un lado, nuevos dispositivos regulativos por parte del Estado, que en la Argentina alcanzan su cenit con la Ley 24.521, y por otro, un nuevo ambiente social en torno a las universidades, signado por la emergencia de un mercado educativo híbrido, en los tradicionales pa-



trones de intercambio de prestigio académico y las meras relaciones de oferta y demanda educativas consecutivas a la expansión del mercado en la sociedad. Las viejas universidades públicas han sentido las mutaciones de los noventa como una amenaza a su identidad, misión y destino, debiendo resignar su adaptación al contexto neoliberal.

Dentro de este marco, se podría afirmar que lo que se espera de las universidades ya no es la formación de seres humanos razonables y humanos, de personas capaces de juzgar y decidir razonablemente y ejercer una ciudadanía democrática, sino por el contrario, la de asalariados intelectual y altamente cualificados. Partiendo de dichas consideraciones, este trabajo intenta acercar algunas categorías teóricas para repensar la universidad democrática que queremos, especialmente en lo que respecta a cómo se construyen los modelos de gestión desde el enfoque psicociológico, entendiendo a la universidad desde sus instancias mítica, socio histórica, institucional y organizativa. Realidad que nos interpela para pensar en la construcción de una cultura universitaria más democrática e inclusiva.

## **2. Contextualización del surgimiento de la reforma del 18**

En la Argentina de principios del siglo XX, el desarrollo capitalista y su consecuente modernización de la sociedad, trajo aparejada la apertura de las universidades a las recién emergidas clases medias urbanas de carácter liberal. No obstante, los anticuados modelos universitarios conllevaron a que el estudiantado, en su lucha por la introducción de diversas reformas, se esbozara como un sujeto fundamental de la política nacional, ganándose su lugar definitivamente tras los acontecimientos que culminaron en la Reforma Universitaria de 1918.

Sin embargo, presentar la Reforma meramente como un conjunto de demandas de carácter académico implica desconocer el grado de radicalización del movimiento estudiantil y, como asegura Bonavena [1], sus profundos cuestionamientos de la sociedad. Esto no es sino un claro objetivo de borrar cualquier rastro de subversión del estudiantado que logró instaurar una revolución educativa y social en la historia nacional.

En 1918 existían en el país cinco universidades: las de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe, Tucumán y Córdoba. En algunas ya se habían formado los primeros centros de estudiantes, a la par que se introducían ligeras reformas en los estatutos universitarios. Muy diferente era Córdoba: el dominio ejercido por la Iglesia se traducía en un régimen reaccionario y conservador que se empeñaba en abortar cual-

quier intento de modificar el control que los sectores clericales ejercían sobre la institución.

A nivel internacional, procesos como el de la Revolución Mexicana de 1910, la triunfante Revolución Rusa de 1917 y el enfrentamiento entre las potencias imperialistas en la Primera Guerra Mundial, reflejaban las convulsiones que producía el sistema capitalista. A nivel nacional, las sucesivas huelgas de la clase obrera trastocaban el régimen político oligárquico-conservador el que, como válvula de escape a la creciente conflictividad social, daba lugar a la primera apertura electoral a través de la Ley de Roque Sáenz Peña. Esto derivó en la elección de Hipólito Irigoyen en 1916.

En ese marco, los estudiantes cordobeses comenzaron a exigir la introducción de reformas en vistas de modernizar la casa de estudios que, fundada en 1613, aún funcionaba con la dinámica heredada de los tiempos coloniales. En pleno siglo XX las ideas darwinistas eran consideradas heréticas y se impartían materias como la de “Deberes para con los siervos” [2].

En los 90, en América Latina el foco de la crisis se centró en las condiciones sociopolíticas externas, en los nuevos dispositivos regulativos por parte del Estado (Ley 24521), y en la lógica del mercado, enmarcado en las tensiones entre una resistencia de baja intensidad y la adaptación al nuevo marco neo liberal. Todo lo cual hizo que al interior de la universidad se produjeran los disfuncionamientos y un genuino malestar cultural; una subjetividad fragmentada; dificultades de articulación política y una cultura universitaria caracterizada por fracturas y quiebres en la misma comunidad académica.

Hoy en la Argentina en 2016, a poco de iniciarse en nuevo gobierno luego de las últimas elecciones presidenciales, pareciera que ese escenario de los 90 ha vuelto a hacerse presente. Y las características neoliberales del contexto son muy similares a las de hace 15 años, e inciden fuertemente en la universidad, instaurando un modelo excluyente y elitista:

- Aumento de los niveles de pobreza.
- Las relaciones sociales se mercantilizan, la única ley que rige es la del mercado. Este hace que los que más tienen pueden acceder a más y mejor educación, y puedan estar incluidos en el sistema. Se produce la discriminación y la exclusión de los diferentes (los menos favorecidos, los más pobres).

- Se produce una maximización de la situación individual: el individualismo es lo que vale, cada uno es responsable de su trabajo y de su permanencia en él. El Estado ya no lo protege, ni cuida su trabajo, ni su salario. Debe valerse por sí mismo. El docente, agente racional, debe prepararse, formarse, juntar credenciales, ganarse el puesto. Se produce la desregulación de las relaciones laborales y la pérdida de los derechos del trabajador docente.
- El libre juego del mercado entre la oferta y la demanda, lo que hace que se negocie el precio del trabajo. El Estado sólo garantiza la libertad del mercado ya que el objetivo es achicar el gasto público. La tendencia es la descentralización y la consecuente privatización de las instituciones educativas.

En relación al empleo, la desregulación y desreglamentación del trabajo, con las consecuentes pérdidas de derechos para los trabajadores, también inciden en el ámbito educativo, ya que el trabajo docente pierde estabilidad y se produce la desafiliación del docente.

En general, se encuentran características comunes en los procesos de reforma de los estados en América Latina. De tal forma, los derechos sociales son posibilidades de consumo según las posibilidades de pago, por cuanto las políticas sociales cuando son focalizadas adquieren un carácter compensatorio.

Dicha reestructuración productiva ha generado una nueva matriz educativa, centrada básicamente en las “competencias” y se le exige a la universidad pensar modelos educativos para adecuarse a las demandas del mundo productivo.

### **3. El legado del movimiento reformista**

Es innegable la estrecha relación entre la universidad y la sociedad, aunque se ha intentado eliminar dicha ligazón. Uno de los principales puntos que suele dejarse de lado al hablar de la Reforma Universitaria –con la intención de eliminar su carácter revolucionario–, es el de la ligazón entre la universidad y la sociedad.

En este sentido, parte del movimiento reformista cuestionó el papel de la universidad en tanto meras “fábricas de títulos” que se encontraban desvinculadas de las problemáticas sociales que aquejaban a la época. Si bien este cuestionamiento no daría lugar a profundas experiencias en Argentina, sí sería el caso de los movimientos estudiantiles en otros países como Perú y Cuba principalmente, a través de

la constitución de universidades populares con el objetivo de ligarlas a la clase obrera y el pueblo pobre, que se encontraban excluidos de la enseñanza superior (en Argentina recién con el Cordobazo se manifestaría en los hechos esta unidad). En ambos países cumplirían un rol clave importantes figuras del marxismo latinoamericano como el peruano José Carlos Mariátegui y el cubano Julio Antonio Mella.

En nuestro país, el principal dirigente del movimiento reformista y redactor del Manifiesto Liminar, Deodoro Roca, profundizaría el desarrollo de sus ideas alrededor de esta cuestión. En discusión con las diversas tendencias que defendían la postura de que la reforma solo se expresaría en cuestiones meramente académicas, no dejó de tener en cuenta el eje central de la relación entre la universidad y la sociedad.

Son ellos a quienes se refiere como lo “puramente universitario”: “Tales trogloditas, dirá, creen saldadas sus deudas con los demás ‘por el mero hecho de atestiguar ante el asombro privado que son cisternas de saber’, sin advertir que es necesario que ‘con la palabra del intelectual se transparente una acción” (Roca, D, 1941).

Roca concebía a la universidad y a todas sus problemáticas como un reflejo de los problemas que atravesaban a la sociedad argentina coetánea. La universidad se le presentaba como “resultante de un problema profundo, concreto, y formidable: el problema social. El de la injusticia social”, llegando a utilizar categorías del marxismo como su noción de que la universidad era productora de un “ejército de asalariados intelectuales”.

#### **4. Las dimensiones o instancias del análisis: desde dónde mirar las prácticas en la universidad:**

Las instancias o dimensiones, que señala Eugene Enriquez (1997) nos brindan una mirada diferente y más profunda que va más allá de lo observable y concreto del la vida cotidiana de la universidad, pero permiten dilucidar sus sentidos a través de estas mismas prácticas y discursos. Ellas son: la instancia mítica, la socio histórico, la organizacional y la institucional.

##### **a) La instancia mítica**

La instancia mítica se refiere al ámbito del relato de acontecimientos pasados o que sobrevendrán más adelante, en un tiempo primordial, de seres fuera de lo

común, ya sea prohombres, docentes ilustres que nos han antecedido y que encarnan los valores e ideales de la institución.

El relato histórico de dichos acontecimientos conserva el orden legitimador de la existencia de la institución. Esta especie de “discurso inaugural” conlleva a la vez una connotación afectiva e intelectual. Su función es provocar un proceso de comunicación afectiva con el mismo relato para integrarlo en los comportamientos reales y mantener el orden establecido. Por otra parte, expresa el sistema conceptual que permite articular y jerarquizar los diferentes elementos de lo real, y construir las representaciones sociales sobre diferentes prácticas en la universidad.

Esta instancia no es muy evidente, vendría a conformar las capas subterráneas de la vida universitaria, pero a veces surge en los discursos y comunicaciones oficiales donde las autoridades echan mano de esta mítica, y nos hablan de promesas en nombre de esos ideales que la mítica representa: democracia, autonomía, libertad, etc.

La mítica, o el mito fundacional, marcan a fuego el destino de la institución, de tal manera, que en los principios fundacionales se hace mención al mismo, como origen causa y sentido de su fundación. Se realizan actos, a modo de rituales, que preservan esos principios, que se asocian siempre con esta idea de algo supra humano: ya sea la igualdad de oportunidades, la excelencia académica, la democratización de las decisiones, la cogestión, etc. Ejemplos: “Aquí se plasman los ideales de la democracia, la “ la Memoria “, los principios de la Reforma del 18, la educación pública y gratuita, etc.

Esta es la mítica de La Reforma: la masificación, la democratización interna y la autonomía universitarias. En aquel momento, el problema estaba planteado en torno a las oportunidades de participación.

Esta gesta, conocida como Reforma Universitaria, es uno de los mitos de origen de la Córdoba del siglo XX, y uno de los puntos de partida de su entrada en la modernidad. La utopía universitaria del '18 se anticipó medio siglo al "Mayo Francés" y extendió su influencia a todas las universidades argentinas y latinoamericanas.

Las reivindicaciones reformistas bregaban por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario. La mítica de la reforma del 18, o el mito fundacional, marca a fuego el destino de la universidad, de tal manera que en los principios fundacionales se hace mención al mismo, como origen causa y sentido de su fundación.

## b) La instancia sociohistórica:

La instancia socio histórica deriva de la mítica y está muy unida a ella. Se refiere a la ideología proclamada, el discurso ideológico de la universidad, las ideas, los ideales, el modelo político imperante, que regula a los actores sociales. La ideología, en el orden de lo visible y lo representable, confiere homogeneidad a través de los discursos y acompañando las prácticas sociales e institucionales.

En el caso de la Universidad, esta instancia se expresa en el Estatuto universitario donde se encuentra escrito el “*discurso oficial*” de la institución, se proclaman los grandes lineamientos, fines y objetivos, se explicitan las funciones de cada uno de sus integrantes, desde la Asamblea universitaria, rector, decanos y todos los demás cuerpos consultivos y cargos docentes y no docentes. Se detallan las funciones y roles, lo permitido y lo prohibido de todos los actores sociales reales, los contenidos, las actividades, cómo deben comportarse los docentes, los alumnos, los no docentes, y demás miembros de la comunidad universitaria.. Estos lineamientos están basados y en concordancia con la reglamentación y legislación vigente de todas las universidades de la República Argentina, y la Ley de Educación Superior.

Esta dimensión del análisis nos lleva a reflexionar sobre nuestras normativas y reglamentaciones, sobre las coherencias o discrepancias entre lo explicitado en el discurso oficial y las prácticas cotidianas.

Desde esta dimensión surge la pregunta si lo que se proclama en el texto del Estatuto y demás ordenanzas y resoluciones, dan cuenta de los principios de autonomía institucional, igualdad con equidad, participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones, y si no se enmascaran, al mismo tiempo, los mecanismos que obstaculizan su implementación o concreción.

Lo cual nos guía a analizar cómo se materializan (o no) en lo cotidiano las consignas:

**Autonomía Universitaria:** se trata de una autonomía jurídica con respecto al estado, con la intención de evitar el peligro de la injerencia de la política oficial en los claustros y la subordinación de la libertad de investigar y enseñar a los gobiernos de turno. Pero no debemos olvidar que el Estado está presente como fuente de recursos económicos indispensables, con lo cual sólo podemos hablar de una autonomía relativa. Al respecto, Portantiero critica el carácter predominantemente político de la universidad reformista que alentó las posibilidades de autonomía al tiem-

po que, paradójicamente su suerte era indiferente al sistema económico: las clases dominantes lo consideraban, dice el autor, como “un mero espacio político extraño al desarrollo de las fuerzas productivas”.

**Cogobierno:** implica llevar la representación estudiantil a los Consejos Departamentales, Académicos y Superiores. En el 18, se logró un gobierno tripartito paritario, actualmente es cuatripartito: docentes, no-docentes, graduados y alumnos; que con “la proporción que les pertenezca” participan en la dirección de la universidad. Es tema de permanente discusión “la proporción” de participación de cada uno de los claustros, cuyos representantes de los cuatro claustros, son elegidos por sus pares en voto secreto, obligatorio y “universal”?

**Gratuidad y Libre asistencia a clase:** la gratuidad, que hoy día está un tanto tergiversada, es un modo de facilitar el acceso de todos los sectores sociales, (aunque debe necesariamente complementarse con otros, como es el caso, por ejemplo, de las becas para materiales de estudio). La libre asistencia a clase garantiza la permanencia de estudiantes que, por ejemplo por dificultades de horario, no disponen de tiempo?; además, este derecho permite a los alumnos demostrar su desacuerdo con sus profesores.

**Libertad de Cátedra:** a fin de asegurar la pluralidad ideológica. El profesor debe garantizar la más amplia discusión, y profundizar el debate sobre ideas y cuestiones académicas.

**Periodicidad de Cátedra:** renovación periódica de profesores, de forma tal que se vuelvan a concursar al cabo de cierto tiempo predeterminado.

**Régimen de concursos:** de oposición y antecedentes para el nombramiento de los profesores, donde la participación estudiantil en el jurado tiende a verificar la capacidad del postulante, en cuanto a su facilidad para transmitir o no los conocimientos que posee.

**Docencia Libre:** posibilidad de que toda persona con capacidad y vocación docente pueda incorporarse a la Universidad a dictar clases sin otra obligación que respetar el orden normativo y el funcionamiento de ésta, en forma *ad honorem*. A partir de esto, existe la posibilidad de crear “cátedras libres”, como es el caso de la de Derechos Humanos de la UBA con sede en varias facultades.

**Investigación:** permanente profundización de los conocimientos, entrando en contacto con las problemáticas reales de la sociedad. Tal es el caso de UBACYT (Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA). El Estado está invirtiendo en esto?

**Extensión Universitaria:** acercamiento al pueblo, proyección social, para no generar una isla académica ajena al país en el que está inmersa. Pero, según Portantiero, también opera otro factor aparte del “filantropismo”: si la ligazón entre estudiantes y trabajadores se realiza sin una auténtica intervención obrera, los estudiantes pueden terminar de postularse como dirigentes de los trabajadores.

La autonomía universitaria es una cuestión fundante de la democracia moderna, un asunto que afecta a nuestras naciones y no únicamente a nuestros centros académicos.

Es un tema vigente, vivo, en permanente actualización, que requiere una y otra vez reforzarse, que demanda un cuidado constante, y no una suerte de reliquia formal a la que podemos dar por sentada.

La reforma universitaria de 1918 estableció, junto con la autonomía, la libertad de cátedra, el cogobierno con docentes y estudiantes, los concursos por oposición y antecedentes, la periodicidad de las cátedras y la modernización y actualización científica, lo que constituía una amenaza a ojos de los grupos residuales del poder feudal que, expulsados de los órganos de gobierno de la república gracias al sufragio universal, se habían refugiado en las universidades.

El 21 de junio, Deodoro Roca redactó anónimamente el “Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria”. El documento expresaba un intransigente anticlericalismo y antiimperialismo expresado en su título “La juventud de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica” y su ferviente romanticismo por la independencia latinoamericana.

«Si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección (Manifiesto liminar de la Reforma Universitaria, 21 de junio de 1918).»

En el caso de los ideales de la reforma del 18, esta instancia se expresa, como proclama del “discurso oficial” en sus bases o principios las bases programáticas que estableció la Reforma, reformando el estatuto de la universidad: Cogobierno estudiantil; Autonomía universitaria; Docencia libre; Libertad de cátedra; Concur-



sos con jurados con participación estudiantil; Investigación como función de la universidad; y Extensión universitaria y compromiso con la sociedad. Uno de los principales puntos que suele dejarse de lado al hablar de la Reforma Universitaria –con la intención de eliminar su carácter revolucionario–, es el de la ligazón entre la universidad y la sociedad. En este sentido, parte del movimiento reformista cuestionó el papel de la universidad en tanto meras “fábricas de títulos” que se encontraban desvinculadas de las problemáticas sociales que aquejaban a la época.

### c) La instancia institucional

Es en esta instancia donde se expresan verdaderamente los fenómenos de poder con sus corolarios: las leyes escritas y las normas explícitas e implícitas de las conductas. Se basa en un saber que tiene fuerza de Ley: por ejemplo: la oferta educativa de las distintas facultades, las incumbencias de los departamentos y las áreas, los Planes de estudio de las distintas carreras, etc.

El objetivo es que estas normativas sean internalizadas en los comportamientos de los sujetos (docentes, no docentes, alumnos, etc.), por lo que desde esta categoría institucional se analiza el poder en la institución ya que permite elucidar la capacidad de interiorización de ese sistema de normas y de prohibiciones, si lo han internalizado en sus prácticas.

Esta instancia, como cristalización de lo instituyente, denota ciertas fallas en las prácticas cotidianas, ya sea por ejemplo, en los procedimientos de toma de decisiones, reuniones de áreas, como en los distintos departamentos, a pesar de las normativas que las rigen, a veces se da cierta “paternidad” en el estilo de la dirección o coordinación, un discurso que tiende a reproducir el orden vigente, y se tienden a repetir ciertos comportamientos que reproducen ese mismo orden.

En este punto es necesario preguntarnos, que Universidad queremos:

¿Es la que prioriza la producción según leyes del mercado? O es orientación, guía, dirección-intencionalidad, protagonismo de los sujetos?

¿Pone énfasis en la eficiencia y la eficacia? o en el avance en la experiencia, y la producción de pedagogía?

¿Estimula el monitoreo de proyectos y metas medidas cuantitativamente? O promueve la evaluación como análisis que permite la comprensión del conjunto de condiciones que afectan los procesos?

¿Promueve el acceso a reconocimientos internacionales en pautas de calidad? O considera la necesidad de conocer la significación que los sujetos le asignan a la enseñanza, al aprendizaje, a la educación superior, (el valor para sus vidas)?

Preserva la repetición, la estereotipia, “una forma de muerte institucional”? O facilita espacios donde unos y otros se forman a través del intercambio intersubjetivo y la toma de conciencia del conocimiento del mundo desde el conocimiento de sí mismo, en tanto red de identificaciones.

De tal forma, se institucionalizan los principios de Libertad de Cátedra: a fin de asegurar la pluralidad ideológica. El profesor debe garantizar la más amplia discusión, y profundizar el debate sobre ideas y cuestiones académicas. De Periodicidad de Cátedra: renovación periódica de profesores, de forma tal que se vuelvan a concursar al cabo de cierto tiempo predeterminado. El Régimen de concursos: de oposición y antecedentes para el nombramiento de los profesores, donde la participación estudiantil en el jurado tiende a verificar la capacidad del postulante, en cuanto a su facilidad para transmitir o no los conocimientos que posee. Y todo lo instituido sobre la Docencia Libre: posibilidad de que toda persona con capacidad y vocación docente pueda incorporarse a la Universidad a dictar clases sin otra obligación que respetar el orden normativo y el funcionamiento de ésta, en forma *ad honorem*.; Y en cuanto a la Investigación: permanente profundización de los conocimientos, entrando en contacto con las problemáticas reales de la sociedad.

#### d) La instancia organizacional

La instancia organizacional se refiere a la estructura, a la racionalidad de la institución. Constituye una modalidad específica y transitoria de estructuración y de encarnación de la institución. Lo que es importante analizar en este punto es cuál es la estructuración más eficaz para facilitar la toma de decisiones más democrática.

En tal sentido, habría que ver hasta qué punto la estructura organizativa de la universidad favorece el pasaje de un modo de funcionamiento burocrático a un modo de funcionamiento participativo.

Al respecto existe en general, en todas las universidades latinoamericanas, una especie de balcanización o una estructura cultural balcanizada que se caracteriza por la separación de los distintos estamentos, áreas, departamentos, facultades, etc., cada una con sus intereses y objetivos propios, que hace que se produzca la fragmentación interna de la universidad, como “mundos vagamente acoplados”, independientes entre sí. (Sanchez Martínez, 1999)

Esta fragmentación está reforzada por la creciente especialización: cada vez más las estructuras organizativas se especializan más, adquiriendo cada departamento un grado importante de autonomía, con una débil interacción entre las distintas unidades organizativas. No hay vínculos entre éstas, configurando una especie de “confederación de facultades”.

Según Enriquez, lo *organizativo es la “transmutación en tecnología”* de la institución, tanto en lo que se refiere a máquinas o materiales (computadoras) o en formas de organización del trabajo y metodologías de trabajo. Pensemos lo que ocurre cotidianamente en nuestras facultades, los impedimentos, o problemas relacionados con la toma de decisiones: frecuencia de las reuniones de personal; lugares y /o espacios institucionales; horarios de las distintas instancias grupales; temas que se tratan: casi siempre se tratan llamados a concursos de cargos docentes, no se habla de coordinar aspectos referidos a los objetivos y/o contenidos de los programas de las asignaturas, por ejemplo.

Con respecto este último punto, tal como postula Enriquez, no solamente con modificar las estructuras o las formas de organización, se van a resolver los conflictos de la universidad. De tal forma, con sólo cambiar la manera de organizar la reunión de área, no se va mejorar la situación, ya que ni la coordinadora del área en cuestión ni los docentes son piezas de una máquina, sino que deben comprenderse dentro de un plan institucional más amplio y del imaginario social de la universidad.

En otras palabras, la lucha de los docentes contra el autoritarismo o los mecanismos burocráticos que inhiben su participación en la toma de decisiones, sólo se puede analizar y entender cabalmente dentro de ese marco de comportamientos aceptados por todos, como normas internalizadas, y justificadas expresamente por el Estatuto (la “ley proclamada”).

Es por todo lo cual que esta instancia organizacional es por demás esencial para el análisis, ya que de alguna manera la “forma” de la estructura, las “técnicas” o “mecanismos” de la toma de decisiones determinan y engloban a las demás instancias : socio histórica (Ley de Educación Superior, Estatuto Universitario, Plan Institucional, etc.) , mítica ( Los principios de La Reforma del 18, “*Casa de altos estudios*”, “*excelencia académica*”), e institucional (la interiorización de los sistemas de prohibiciones que inhiben la participación ).

Qué cuestiones habría que analizar en este marco? La toma de decisiones se circunscribe a las autoridades. Estas, solas o con arreglo con algunos pocos dirigentes, han tomado decisiones que merecían, y aún merecen, no solo el debate, sino seguramente su evaluación y quizás reformulación: la departamentalización, la efectivi-

zación sin concurso de los docentes, la carrera docente, el vaciamiento en este último año de ciencia y técnica, la indiferencia del abandono estudiantil, la ausencia de la promoción de carreras, la dependencia de la auditoria universitaria, la rigidez de estructura curricular, la evaluación-control de la tarea docente, las incompatibilidades, etc.

Hasta qué punto el modelo tecno-burocrático no se contradice con la mítica y los principios socios históricos e institucionales de la Reforma del 18. Como los modelos reales rara vez se dan en sus formas puras y dentro del modelo clásico- tradicional existen grados de profundización de sus caracteres propios, hay algunas gestiones tradicionales que por atenuación de sus características estructurales provocan cierto grado de burocratización: el deterioro en forma de burocratización tiende a aumentar en la medida en que disminuye la acentuación de los caracteres tradicionales.

Una institución es una estructura de poder que se reproduce, es decir, que “cria sus pichones”, los entrena y modela sus actitudes e imagen. Se trata de estructuras de poder que, como cualquiera, tienden a internalizarse mediante un sistema de matricería humana y, por lo tanto, en el caso de la universidad generan estilos de directivos particulares.

La burocratización es, justamente, una reacción defensiva frente a la subordinación o dependencia, sea interna o externa. El mecanismo de defensa que llamamos burocratización consiste en la asunción de un ritualismo que lleva a cumplir de modo reiterativo, obsesivo y sumiso con las mismas formas, olvidando por completo los contenidos u objetivos de la función.(Enríquez, E. 2002)

Las actitudes que estos marcos de poder generan en los directivos frustran cualquier originalidad, anulan su creatividad, carecen de impulsos para perfeccionarse, terminan perdiendo interés en cualquier cosa que pueda sacarlos de la rutina y en definitiva denostándola, el tema salarial asume la centralidad de sus discursos, etc.

Para ahorrarse conflictos y sobrevivir les es necesario ocultar su ideología o hacer alarde de la que no comparten y, en el fondo, cuando han internalizado completamente las actitudes burocratizantes, terminan por no tener más ideología que un sistema de defensa que les permite subsistir dentro del marco institucional en que se hallan insertos.

Aunque en las estructuras con tendencia burocratizante interesan más las actitudes que las ideologías, siempre existe la tendencia a ocultar las últimas, aunque esto da lugar a fenómenos que merecen mencionarse.

Toda burocracia es resistente a cualquier cambio progresivo, porque el comportamiento obsesivo y reiterativo sólo la habilita e incluso condiciona los liderazgos a la reiteración de lo mismo, lo que se coloca en peligro con cualquier alteración de sus pautas. Jamás puede confundirse esto con una auténtica ideología conservadora.

Si bien es cierto que en los modelos tecno-burocráticos con selección fuerte tienden a darse estos perfiles en formas más puras, también es verdad que la fortaleza de la selección y el parejo fortalecimiento de los vínculos verticales internos genera situaciones conflictivas productoras de reacciones que impulsan a la asunción de actitudes del modelo burocrático.

## **5. La gestión de la universidad en su laberinto**

Daniel Samoilovich (2007) utiliza la metáfora del “laberinto” para describir la universidad latinoamericana actual. La misma viene del mito griego según el cual *Dédalo* construye un laberinto, pero al final no puede usar su secreto para escapar de él. Tal como ocurriría en la universidad actual, se enmarañan de tal forma sus puntos de referencia, por la multiplicidad de intereses que coexisten.

La imagen del “laberinto” como representación del déficit de gobernabilidad parece oportuna. Imaginemos a *Dédalo*, prestigioso arquitecto, inventor y escultor, muy respetado en su ciudad natal, Atenas. Al servicio del Rey Minos, construye en Creta un laberinto de donde jamás pudiera salir el Minotauro. Por los engaños cometidos al Rey, y que llevan a la muerte del Minotauro en manos de Teseo, *Dédalo* y su hijo *Ícaro* son encerrados en su propio laberinto..

Si analizamos desde la instancia mítica, anteriormente descrita, el mito griego nos está indicando algunas cosas importantes. Ya que en su *Metamorfosis*, *Ovidio* confiesa el secreto del laberinto: *Dédalo*, famosísimo por su pericia en el arte de la construcción, realiza la obra, enmaraña los puntos de referencia, e induce a error a los ojos, con las vueltas de sus múltiples pasadizos.. Pero finalmente *Dédalo* y su hijo salen por arriba...

Sabemos que en los procesos de decisión en las universidades, es habitual constatar la existencia de múltiples puntos de referencia, no sólo en relación a las políticas a menudo poco coherentes en sí mismas, sino también por la fragmentación de la propia institución en una multiplicidad de intereses.

Es imposible hallar una articulación común del proceso de toma de decisiones, para todos los tipos de autoridad y todos los niveles de gobierno. En la realidad cohabitarían todos estos tipos de autoridad y niveles con sus diferentes niveles procedimentales. Por lo que la salida del laberinto estaría dada por el concepto de “anarquía organizada”. (Naishtat, F.2002)

La característica de las universidades de ser estructuras acumulativas y balkanizadas hace que la noción de anarquía organizada permitiría cobijar esta complejidad sin violentarla, ni alterar los principios de la vida académica. No obstante existe el peligro de que, tras los beneficios de la aparente neutralidad del término “anarquía organizada”, se esté esquivando y diluyendo el fondo del problema, determinar el carácter institucional de la universidad como organización de regulación y espíritu democráticos. (Naishtat, F. 2005)

La dificultad de articular una visión institucional compartida se evidencia en que uno de los pilares de la gobernabilidad, deriva precisamente de la forma en que dichos puntos de referencia tejen una maraña, neutralizando todo tipo de acción colectiva. El mito nos dice otra cosa sorprendente: no obstante haberlo construido él mismo, Dédalo no puede usar el secreto del laberinto para escapar de él... ¿Podemos asimilar esta impotencia a las dificultades de una institución que se dedica a producir y difundir conocimiento de tan variada naturaleza, incluyendo la política, la administración y la gestión, para que se den los mecanismos necesarios que hacen a un buen gobierno?

## **6. Sobre la dimensión política de la gestión universitaria**

No hay disenso para la afirmación de que no es posible una democracia sin un poder democrático, es decir, sin una estructura institucional que la permita. Pero las coincidencias terminarían en el mero enunciado, pues ante la pregunta acerca de cómo debiera estructurarse el poder o acerca de cuál es la forma democrática de ejercerlo, nos hallaríamos con una enorme disparidad de respuestas y, lo más curioso es que, en realidad, la mayoría de ellas no pasaría de lo mero nivel intuitivo.

En nuestras universidades es mínimo el tiempo que se dedica a la enseñanza y difusión de las normativas legales y en cuanto a investigación, es muy poco lo que se ha hecho en los aspectos sociológicos y en la teoría política. En la actualidad hay bastante acuerdo acerca de que los discursos no deben interpretarse solo a la luz de lo que dicen, sino también –y a veces fundamentalmente- a la luz de lo que callan, o sea, en su función frente a la realidad, como develación y ocultamiento simultáneos.

Desde esta dimensión interpretativa contextual, la escasa referencia latinoamericana a la función política resulta altamente significativa.

## **7. Mecanismos institucionales democráticos o el modelo tecnoburocrático?**

¿No será que en vez de discutir una cuestión de nivel académico, están discutiendo un modelo de universidad? Si lo que pretenden es una universidad de altísimo nivel, que concentre las excelencias, para que en ella se forme el think tank de una minoría hegemónica, tienen razón, porque ese no es el modelo de universidad pública y gratuita que requiere una democracia.

Por otra parte, parece que también se ignora que buena parte de los científicos y pensadores del mundo que revolucionaron su saber, trabajaron en universidades pequeñas y provincianas, mientras no pocas veces los catedráticos de las grandes universidades les ofrecieron resistencia, en defensa retrógrada del saber oficializado.

Por ende, la subestimación de nuestras universidades públicas y gratuitas no es una creación intelectual de nuestros aspirantes a elitistas, cuya inventiva sólo les alcanza para copiar discursos ajenos, sino ecos de peligrosas tendencias transnacionales. La crítica a la ampliación de la universidad pública y gratuita proviene de la aspiración excluyente.

El escaso desarrollo teórico y un alto grado de confusión que proviene de la misma situación política de la Revolución Francesa, tiene por efecto extraer de ese contexto ciertos argumentos, convirtiéndolos en proverbios que confunden a muchas personas, incluso muy perspicaces en temas difíciles. Sin embargo, en una democracia – que es a la que realmente le interesa la imparcialidad – ésta se logra a través del pluralismo ideológico propio de la misma, es decir, cuando la estructura administrativa y organizativa es tal que permite la disparidad de ideas, y el debate interno.

## **8. A modo de conclusiones**

En el contexto actual y a la luz de las categorías descriptas, y con la firme convicción de mantener vivos los ideales de la Reforma del 18, se podría interpretar que existe en la gestión de la universidad una tensión entre los distintos tipos de

actores, tensiones que dinamizan la construcción de las representaciones sociales de lo que significa ser “universitario” y que entendemos por “universidad democrática”.

La idea regulativa del estado de derecho y de sus leyes universales de procedimientos, debería poder orientar la práctica universitaria en sus diferentes dimensiones. Por lo cual, una gestión democrática debe permitir a la universidad contar con un espíritu normativo que se oponga a toda veleidad autoritaria y/o mercantilizante.

Esto quiere decir que adoptemos, no un criterio binario, sino un criterio regulativo como entidad reguladora, como entidad vocacional, gradual, asintónica, inacabada y perfectible, donde es posible hablar de universidades de espíritu, de mítica o de vocación democrática. (Naishtat, F. 2002)

Existe un plus de democraticidad, cuyo espíritu y vocación debe orientar el armado de los estatutos y reglamentos. No es lo mismo un dispositivo reglamentario que inhiba o sea indiferente a la participación colegiada a otro que favorezca y crea las condiciones institucionales para esta participación.

Para finalizar: dos preguntas para pensar: -¿Cómo conciliar esa deseable vocación participativa (la mítica y lo socio histórico, los principios de la Reforma del 18) con la existencia de jerarquías y asimetrías que son propias de las instituciones educativas (lo institucional y organizacional)? Y ¿Cuáles serían, consiguientemente, los límites categoriales de la vocación democrática participativa en la universidad?

## **Repensar la Reforma Universitaria en la actualidad**

Actualmente, a 99 años de la Reforma Universitaria, los cuestionamientos que supieron esbozar los dirigentes reformistas como Deodoro Roca alrededor de la profunda brecha que separa a la universidad de la clase trabajadora y el pueblo no pierden vigencia, sino que continúan siendo una de las principales desigualdades que atraviesa a las sociedades capitalistas contemporáneas; pues la universidad responde a un modelo capitalista que, con su inherente carácter elitista, constantemente segrega a amplios sectores de la población del acceso a la misma.

La universidad continuará siendo una institución de carácter elitista en tanto no se modifique la estructura socioeconómica que la modela, pues, como sostenía Deodoro Roca, la verdadera “reforma universitaria es la reforma social” y, en sintonía con ello, es menester que el movimiento estudiantil continúe cuestionando,



no solo el modelo de la universidad actual, sino también la sociedad de clases que la engendra.

“Estemos atentos a los cambios: si muchas veces la consigna fue la defensa de la universidad pública y gratuita, en esta opción no basta con eso, sino que se trata de defender también la igualdad real en el derecho de acceso al saber, como reafirmación de la democracia. La universidad de una sociedad incluyente debe ser pública, realmente gratuita y, por ende, democrática”. (Zaffaroni, R., Pagina 12 ,5/11/2015)

## Bibliografía

- Bonavena, Pablo Augusto; Califa, Juan Sebastián; Millán, Mariano** (comp.) (2007), *El movimiento estudiantil argentino: historias con presente*. Buenos Aires, Cooperativas,
- Brunner, J. J.** (coord.) (1994). *Educación Superior en América Latina – Una agenda de Problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. *bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/brunner*
- Díez Gutierrez, Enrique Javier** “El capitalismo académico: la reforma universitaria europea en el contexto de la globalización”. *Revista iberoamericana de educación*.
- Díez Gutiérrez, E. J.** (2007): “La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación”. Barcelona: El Roure.
- Enriquez, Eugene** (1997): “L organisation en analyse”. PUF. Sociologie D’ajoud ’hui.
- Enriquez, Eugene:** (2002) “La institución y la organización en la educación y la formación”. Editorial Formación de formadores. serie novedades educativas.
- Fernandez, Lidia** (1996): “INSTITUCIONES EDUCATIVAS”. *DINÁMICAS INSTITUCIONALES EN SITUACIONES CRÍTICAS*”. PAIDOS. GRUPOS E INSTITUCIONES.
- Fernandez, Lidia** (2005): “Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa”. Paidos.
- García de Fanelli, A.M.** (2005). *Universidad, Organización e Incentivos*. Buenos Aires, Fundación OSDE.
- Ginés Mora, José** (2005): “El gobierno de las universidades. En búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia”.
- Hargreaves, Andy** (1996): “Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado.” Morata.
- Naishtat, Francisco** (2002): *Revista Planeamiento Universitario* N° 11.

- Portantiero, Juan Carlos** (1978) *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*. México. Siglo XXI. (Capítulos II y III)
- Puiggrós, Adriana** (1992) *La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la Década Infame* en PUIGGROS, Adriana (dir) *Historia de la Educación Argentina*, Tomo III: Escuela, democracia y orden (1916-1943), Galerna. Bs. As.
- Roca, Deodoro**, “Encuesta de Flecha”, en: Del Mazo, Gabriel, *La reforma universitaria*, La Plata, 1941.
- Sánchez Martínez, E.** (ed.) (1999). *La Educación Superior en Argentina. Transformaciones, Debates, Desafíos*. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- Somoilovich, Daniel** (2007): “*Senderos de innovación. Repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina*”.

# **Aproximación sobre titulaciones en Argentina: estudio de relevamiento y mapa de oferta académica universitaria**

MAGALÍ CATINO

magali.catino@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata UNLP

PAULO ANDRÉS FALCON

paulofalcon76@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán UNT- Universidad Tecnológica Nacional UTN

## **Hacia una idea de carreras, grados académicos y títulos universitarios**

La universidad, desde sus inicios en el alto medioevo, nace como una institución llamada a contemplar, cuestionar y proponer cambios en la realidad social y como todo el espacio convocante al conocimiento fue, es y será un terreno de disputa.

Como es lógico pensar, la Universidad ha sido una institución de su tiempo y lugar de existencia, por lo que las vicisitudes históricas fueron dando lugar a propuestas de diferentes modelos de organización universitaria<sup>1</sup>, cada uno de los modelos de universidad denota prioridades y en base a éstas se observa la relación que dichas instituciones tendrán con el conocimiento, sus actores, la sociedad y con el Estado.

Así las cosas, los estudios universitarios se articularon en occidente para colocar a la universidad en la cúspide de cada sistema educativo para que imparta la enseñanza final y definitiva, incorporando la universidad una actividad novedosa a los ya consabidos rumbos que ofrecían la iglesia o las armas, como desarrollo personal; es decir surge el profesional universitario.

Esas universidades inicialmente conferían a quienes cumplían con sus planes de estudio el título de doctor, sea en derecho o en medicina, por ser estas carreras las que se impartían en el ámbito universitario.

---

1 Suasnabar Claudio "Reforma de la Educación Superior y Transformaciones en el campo Académico en la Argentina". Pro-posiciones. V. 16 Nº 3 (48) Set/de 2005.

Ese título de doctor, cuya base latina es la palabra “*docere*” -la misma raíz etimológica que de la palabra “docente”- implica un concepto claro, ya que significa “enseñar”, por lo que esa titulación al otorgar un título de doctor, hacia entrega de un derecho particular: un “*ius ubique docendi*”, vale decir, una licencia para enseñar en el lugar donde el profesional se encuentre, pero también ese título importaba también una membresía gremial, ya que representaba la pertenencia a un colectivo particular, a una corporación profesional<sup>2</sup>. Por lo que muchas de las actuales discusiones sobre las titulaciones y las profesiones se remontan a los orígenes de la institución universitaria. Es a partir de estas definiciones que se fueron sedimentando las bases de la institución universitaria, dando lugar a las ideas y conceptos que tratamos adelante.

Ese proceso de consolidación de la idea de estado nación y de institución universitaria, se generaron distintos modos de ser universidad y por lo tanto diferentes maneras de definir y denominar las cuestiones universitarias. Eso explica la existencia de diversas tradiciones y prácticas universitarias en los distintos países y sistemas universitarios, de allí que cada sistema haya generado sus propias convenciones y lenguaje universitario, esa es la razón de la falta de unidad terminológica que en materia de titulaciones existe en el mundo universitario.

Así es como en nuestra tradición universitaria, es propio hablar de curriculums que importan verdaderos diseños institucionales, esa perspectiva puede tener distintos planos, sea a nivel macro o universitario o bien micro ya en sede de la unidad académica o departamento responsable de la gestión de ese diseño educativo institucional.

Ahora bien, es regular encontrar currículums que cuenten dentro de sí, distintas propuestas académicas, es decir diferentes carreras de corte universitario que participan de una misma disciplina, siendo normal a su vez, que esas carreras se encuentren articuladas entre sí o bien resulten complementarias, sea en materias, ciclos o trayectos comunes, brindando a los estudiantes diversas posibilidades de terminalidades, es decir títulos. Dentro de las distintas tradiciones universitarias las propuestas u ofertas académicas presentan variadas nomenclaturas, como ser: carrera, programa o grado.

En las apelaciones a carrera o programa, la idea de camino, en el sentido de actividades académicas direccionadas hacia la terminalidad de los estudios se encuentra presente. En cambio el apelativo al grado universitario como oferta, el mismo importa un nivel de esta propuesta académica en el sistema, por lo que el grado es

---

<sup>2</sup> Haskins, Charles Homer: El surgimiento de las universidades. Buenos Aires, Universidad de Palermo, 2012.

tomado como un status, una posición, es decir los "grados" otorgan un título a los estudiantes que cumplen con las exigencias académicas y curriculares, convirtiendo a esa persona en un graduado.

Ahora bien, cuando se hace referencia al grado académico, se debe tener presente que cada sistema educativo universitario puede contener variedades dentro de sí, en cuanto a los alcances y habilitaciones profesionales dentro de cada sistema.

En los países en donde el modelo francés tuvo preponderancia, las carreras de grado universitario suelen denominarse como licenciaturas, en apelación a la licencia, un permiso, que importaba la titulación de licenciado para el ejercicio profesional en esa disciplina.

Otras tradiciones simplemente se refieren a la titulación como la propuesta académica contenida en el plan de estudios universitarios, que al ser completado por el estudiante lo hace acreedor al correspondiente título universitario, es decir hay una identidad entre propuesta académica y terminalidad, situaciones que se observan en las titulaciones tradicionales, por ejemplo en el caso de la carrera de abogacía y el título de abogado o la de medicina y el título de médico.

A su vez, del juego de relaciones sociales que dan forma al gobierno del estado, las universidades como instituciones y la sociedad civil, representada por corporaciones profesionales en formato de consejos o colegios profesionales, los diversos modos de contemplar a los títulos universitarios, sea como títulos académicos y títulos habilitantes.

## **Titulaciones en Argentina**

En función a las definiciones desarrolladas arriba, podemos decir que en el marco de su autonomía las instituciones universitarias pueden "Crear carreras universitarias de grado y de posgrado", "Formular y desarrollar planes de estudio", "Otorgar grados académicos y títulos habilitantes"<sup>3</sup>.

De modo tal que la construcción semántica de nuestro sistema, ha llevado a considerar que las carreras son un tránsito hacia la titulación y que ese camino a recorrer se encuentra detallado en el plan de estudios de cada carrera, contando el sistema dentro de sí con diversos grados académicos como posibilidades de titulaciones.

---

3 Incisos "D", "E" y "F" del Artículo 29 de la LES.

Respecto de los títulos, nuestro sistema distingue en dos grandes agrupamientos, los que se enmarcan en el Artículo 42 de la LES y los que a su vez, deben cumplimentar con las exigencias dispuestas en el artículo 43 de la LES.

Para una mayor claridad, vemos como el Artículo 42 prescribe que

“títulos con reconocimiento oficial establece que certificarán la formación académica recibida y habilitarán para el ejercicio profesional respectivo en todo el territorio nacional, sin perjuicio del poder de policía sobre las profesiones que corresponde a las provincias”. Aclarando que “los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias”.

Es decir, son las instituciones universitarias las que aseguran la competencia de los graduados en el ejercicio de la profesión, debiendo los respectivos planes de estudio respetar la carga horaria mínima que para ello fije el Ministerio de Educación y Deportes, en acuerdo con el Consejo de Universidades.

Mientras, que el Artículo 43 de la LES establece que “*títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes*”, dichas titulaciones requerirán que se respeten, además de la carga horaria a la que hace referencia el artículo 42, otros requisitos más, relacionados a los contenidos curriculares básicos y los criterios la intensidad de la formación práctica, además de ser periódicamente acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria<sup>4</sup>.

Es decir, que el sistema ha dispuesto que los procesos de evaluación y acreditación sean de corte restrictivo, no siendo aplicados a todas las titulaciones, sino solamente a aquellas que encuadran en la descripción normativa y a su vez han pasado por los trámites de rigor para ser incorporadas al listado de titulaciones consideradas de riesgo al interés público.

A partir de ello, la variedad titulaciones en el Sistema Universitario argentino, la podría esquematizarse por grado académico de la siguiente manera, a saber:

Títulos de Pregrados: 2 ½ años y 1600 horas, otorgan título de Técnico universitario o equivalente.

Títulos de Grado: 4 años y 2600 horas, otorgan título Licenciado o equivalente.

---

<sup>4</sup> Por vía reglamentaria se ha dispuesto que todas las carreras de postgrado deben pasar por procesos de evaluación y acreditación previo al reconocimiento oficial y validez de sus títulos.

Títulos de Posgrados:

Especialista: 360 horas.

Magíster: 700 horas.

Doctor: sin requisitos.

No obstante lo cual debemos efectuar una serie de aclaraciones para la mejor comprensión del carácter de estas titulaciones:

En primer lugar, el criterio normativo ha sido la distinción de titulaciones por niveles o grados, expresando una suerte de jerarquía académica entre cada uno de los grados, tanto por su extensión en horas, como por la amplitud de los perfiles profesionales que tienen en comparación, sin que haya requisitos de progresividad obligatoria<sup>5</sup>, salvo en el caso del acceso a una carrera de postgrado, para lo cual previamente se debe completar una carrera de grado

En segundo lugar, los títulos de pregrado y de grado cuentan con el carácter de títulos profesionales y por lo tanto habilitantes para el ejercicio profesional. No obstante lo cual, dada la mayor jerarquía dada al grado, estos títulos tienen una mayor amplitud profesional que los de grado. Pudiendo en el caso de ser el título de pregrado un título intermedio de un título de grado, el carácter de colaborador en algunas acciones comunes, situación que requiere una revisión a partir del perfil operativo del pregrado en relación al grado.

En este apartado, también debemos decir que en nuestro sistema, las titulaciones de postgrado representan en general una titulación de corte académica y no habilitante para el ejercicio profesional. Sin perjuicio de ello, existen algunas propuestas de maestrías profesionales y en el particular caso de las especialidades médicas<sup>6</sup>, éstas vienen a complementar el carácter profesionalizante de su título de base para el ejercicio que es el título de grado de médico.

En nuestro país, el carácter de títulos universitarios reconocidos oficialmente y con validez nacional como títulos habilitantes al ejercicio profesional da cuenta del carácter preponderante que han asumido las instituciones universitarias en este aspecto.

---

5 En Argentina no es necesario contar con un título de pregrado para acceder al grado, pudiendo un estudiante optar por una terminalidad u otra, salvo excepciones relacionadas con los diseños curriculares. Como tampoco en postgrado es necesario seguir un orden progresivo entre especialización, maestría y doctorado, pudiendo un estudiante acceder al doctorado sin haber transcurrido por las demás titulaciones en este nivel.

6 Se debe tener presente que en nuestro país, existe la posibilidad de acceder a una especialidad médica por fuera del sistema universitario, mediante el desarrollo de la residencia en el marco del Sistema Nacional de Residencias del Equipo de Salud se establece por la Ley 22.127/80.

De modo que este trabajo de relevamiento y mapeo permite ver de qué modo las instituciones han establecido su relación con el mundo de profesional y de qué manera han aportado a los ámbitos socioeconómicos en donde tienen asiento.

## **Títulos Universitarios y Ejercicio Profesional**

Como habíamos anticipado, el criterio sostenido en nuestro país en relación a esta temática es el de que los títulos universitarios son títulos habilitantes para el ejercicio profesional.

Situación ésta que se sostiene desde los albores del sistema universitario, estableciendo fronteras entre lo que en el marco de las autonomías las universidades desarrollan al crear carreras, planes y titular, y si cumplimentan con lo normado a nivel nacional, esas titulaciones pueden obtener reconocimiento oficial y consecuente validez nacional<sup>7</sup> por parte del MEyDN, siendo el ejercicio profesional legislado por las jurisdicciones conforme las prescripciones constitucionales.

Todo esto, se desarrolla a partir de la construcción de una serie de conceptos relevantes, así fue como por ejemplo en los años previos a la sanción de la LES, el Decreto 256/94, acuñó dos términos que se instalaron como parte de las definiciones respecto de la manera de nominar la habilitación profesional.

Estos son: a) “*Alcances del Título: actividades para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título respectivo*”. b) “*Incumbencias: se reserva exclusivamente para aquellas actividades profesionales comprendidas en los alcances del título cuyo ejercicio pudiera comprometer al interés público*”.

Posteriormente, la LES incluyó la noción de “*actividad profesional reservada*”. Esta noción segmentó a las titulaciones universitarias que quedaban bajo el artículo 42 como aquellas que otorgaban alcances de título de las del artículo 43 que otorgaban actividades reservadas.

De modo que los procesos de construcción de las actividades reservadas importan en definitiva la definición de los perfiles profesionales de cada una de los títulos profesionales.

---

<sup>7</sup> Las universidades en su autonomía pueden dictar titulaciones propias, las que no tienen por qué ser reconocidas por el estado nacional, contando esas titulaciones validez en el marco de esas universidades.



## Las transformaciones en la de educación superior Universitaria

Desde el inicio de la década de los noventa se instalan en las universidades argentinas una serie de debates y de definiciones concretas acerca de los desafíos que el contexto plantea a las instituciones de educación superior en general, tanto a nivel nacional, como regional y mundial, que dan cuenta de profundas transformaciones. Distintos autores (Tiramonti (1993), Mollis (1993), Krotzsch (1994), García De Fanelli A.M. (2000)) señalan entre algunos de los rasgos principales de estas transformaciones:

- el crecimiento y diversificación de las instituciones,
- la diferenciación institucional respecto de las características de las mismas.
- la expansión de las matrículas.
- la diversificación y ampliación de titulaciones
- la progresiva ampliación de instituciones de gestión privada
- la aparición de nuevas formas de financiamiento de la educación superior
- el incremento de la inversión del sector privado en distintas áreas
- el crecimiento del posgrado, la investigación y de la extensión y transferencia.
- el desarrollo de diversos espacios de coordinación entre instituciones del sistema
- la instalación de políticas y estrategias de evaluación de la calidad académica del sistema universitario.

Estas, entre otras transformaciones, han generado que las universidades, los gobiernos, el sector privado y la sociedad civil en general desarrollaran diversas estrategias que han reconfigurado el sistema de educación superior, particularmente en el ámbito universitario.

Es en estas coordenadas que se han consolidado algunas tendencias en las políticas educativas del nivel, impulsadas desde distintos sectores y con diferentes características. Pueden mencionarse entre otras cuestiones: las reformas o definiciones normativas mediante las que se han instalado nuevas modalidades de gestión, coordinación y financiamiento, en contextos tradicionales de autonomía universitaria; la implementación y consolidación de procedimientos sistemáticos de evaluación y acreditación de las carreras y las instituciones; el desarrollo de diversas modalidades de financiamiento por medio de articulaciones con el sector productivo y

el estado; la consolidación de redes académicas de carácter regional o de articulación interinstitucional ya sea en carreras de grado, de posgrado, así como de la investigación.

Específicamente respecto de los planes de estudio y las transformaciones curriculares, éstos se han caracterizado en general por un proceso de acortamiento en el grado, la emergencia de títulos o certificaciones intermedias, el desarrollo de ciclos de complementación curricular, la flexibilización de los planes de estudio, la diversificación de orientaciones y especializaciones, el incremento y diversificación de campos de titulación tanto en el grado como en el posgrado, la incorporación de sistemas de reconocimiento académico, entre otras.

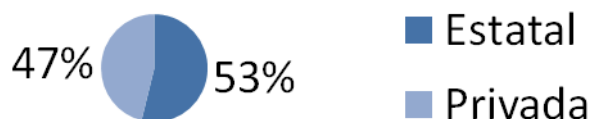
A estas condiciones se suman las propias transformaciones contemporáneas, culturales, sociales y políticas, que desafían a las universidades y a los intelectuales en sus tareas "tradicionales". (Follari, 1999). Asimismo, las transformaciones económicas y productivas, los avances científicos y tecnológicos y los impactos de éstos en el mundo del trabajo han reconfigurado en los sistemas educativos, incorporando nociones como las de educación para toda la vida, permitiendo la instalar la idea de formación continua y permanente para toda la población económicamente activa, rompiendo con la perspectiva tradicional del estudiante universitario como un joven de entre 18 y 25 años aproximadamente.

De manera tal que al mutar el contexto en el cual se da la existencia de la institución universitaria, también los sujetos de participan de ella y por ende, también la propia institución universitaria. Por lo que todos estos procesos de cambios y continuidades, no es irrazonable pensar que lo relativo a las titulaciones ha sido y es objeto de debate y disputa.

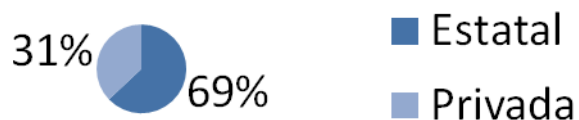
## **Mapa de la Educación Superior Universitaria**

El sistema de Educación Superior Universitario Argentino está integrado por 121 instituciones reconocidas, de las cuales el 53% son de gestión privada y el 47% de gestión pública. El sistema de formación universitaria concentra un poco más de 2 (dos) millones de estudiantes de los cuales el 78% estudia en instituciones públicas. Por otra parte se ofrecen 8.723 títulos en todo el país, de los cuales el 69% son emitidos por universidades públicas.

## Distribución de Universidades según...



## Oferta de títulos por tipo de gestión



La distribución regional se organiza a partir de las definiciones establecidas por la Resolución Ministerial 280/2016 de la siguiente manera:



**1. METROPOLITANO:** Ciudad de Buenos Aires y los siguientes partidos de la Provincia de Buenos Aires: Avellaneda, Lomas de Zamora, Lanús, La Matanza, Berazategui, Florencio Varela, Quilmes, Almirante Brown, Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón, San Vicente, San Fernando, San Isidro, Tigre, Vicente López, Hurlingham, General San Martín, Tres de Febrero, Ituzaingó, Merlo, Morón, José C. Paz, Malvinas Argentinas, Moreno, San Miguel, General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha, Cañuelas, Campana, Exaltación de la Cruz, Escobar, Pilar, Zárate.

**2. BONAERENSE:** Provincia de Buenos Aires (excluidos los partidos de la Pcia. de Buenos Aires que forman parte del CPRES Metropolitano)

**3. CENTRO:** Provincias de Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe.

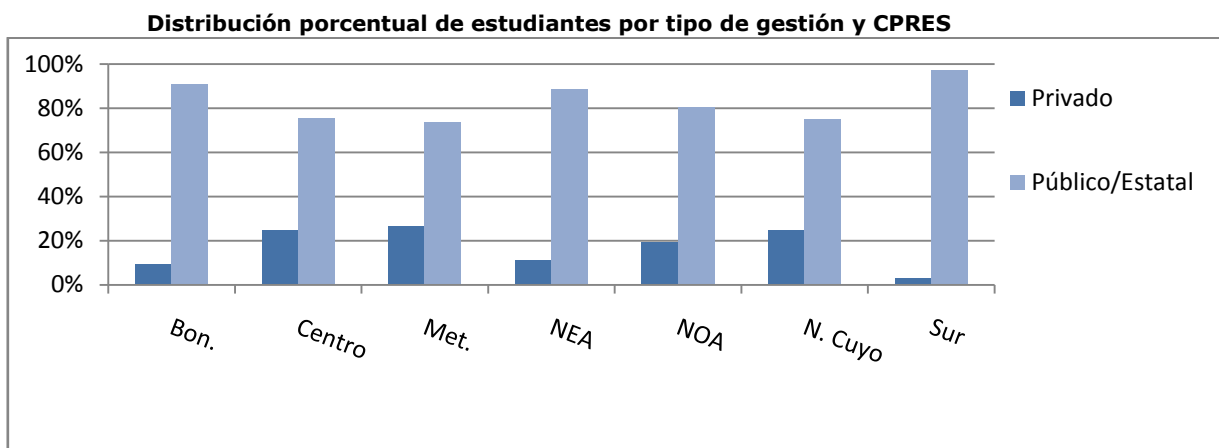
**4. NUEVO CUYO:** Provincias de La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis.

**5. NORESTE:** Provincias del Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones.

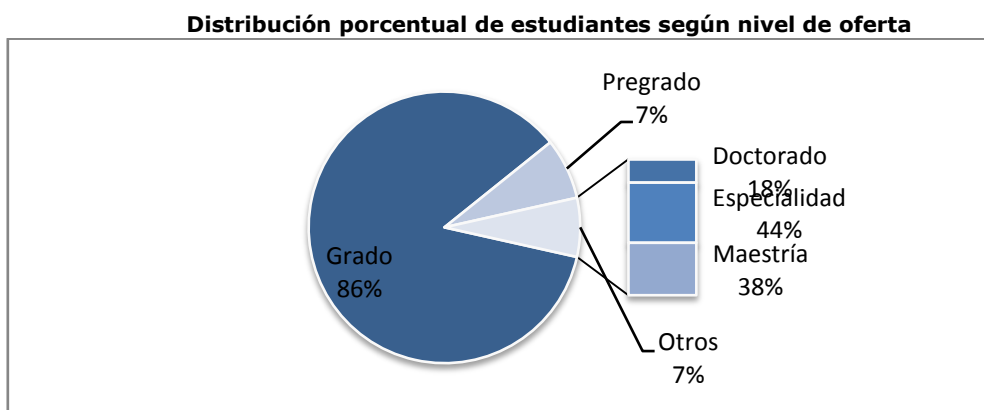
**6. NOROESTE:** Provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

**7. SUR:** Provincias de Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Cabe señalar que en cada una de las regiones las instituciones de gestión pública ofrecen más títulos y reúnen la mayor cantidad de estudiantes.



En relación con el nivel de formación, del total de títulos ofrecidos por las diferentes instituciones universitarias en todo el territorio nacional, el 18% son de pregrado, el 50% de grado y 32% de posgrado. Si se considera la cantidad de estudiantes según cada uno de estos niveles, puede observarse que en 2015 el 86% realizaba estudios de grado y el 14% restante se dividía de manera equitativa entre pregrado y posgrado. Asimismo, examinando la población de estudiantes que asistía a carreras de posgrado, se observa que en 2015 el 44% de ellos realizaba alguna Especialidad, el 38% Maestría y el 18% un Doctorado.



Base Araucano 2015: 2.063.809 estudiantes (pregrado, grado y posgrado)

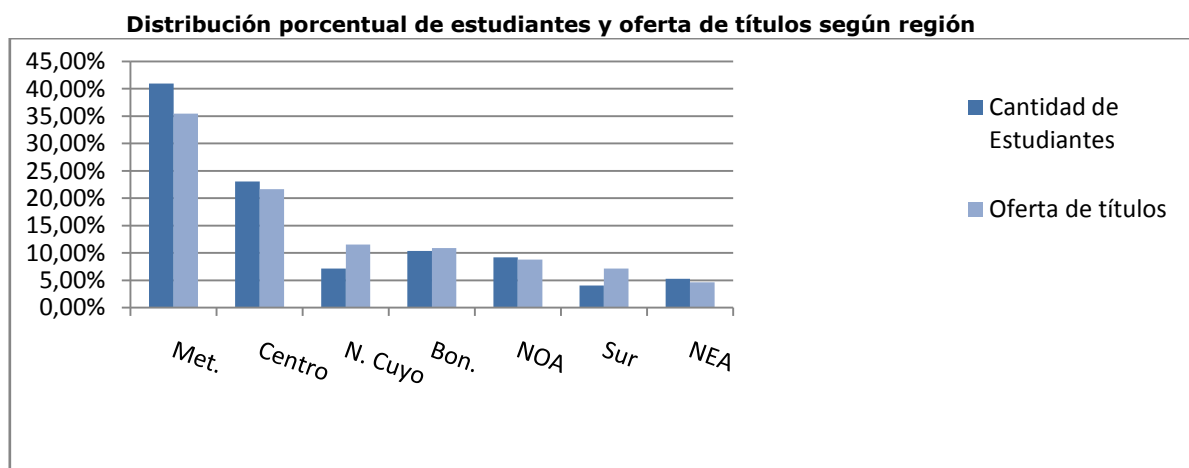
La preponderancia de los títulos de grado a nivel nacional vuelve a replicarse en cada una de las regiones, puesto que en todas ellas constituyen la mayor parte de la oferta. Los siguen los títulos de posgrado, los cuales presentan una oferta más amplia que los de pregrado – con la excepción Nuevo Cuyo y Sur.

Considerando la oferta académica según cada una de las regiones, el 35% de los títulos del país son emitidos en la región Metropolitana, seguida por Centro y Nuevo Cuyo que reúnen el 22% y 12% de la oferta respectivamente. Por su parte, la re-

gión Bonaerense, Noroeste, Sur y Noreste en conjunto ofrecen el 31% de los títulos que pueden obtenerse en el país.

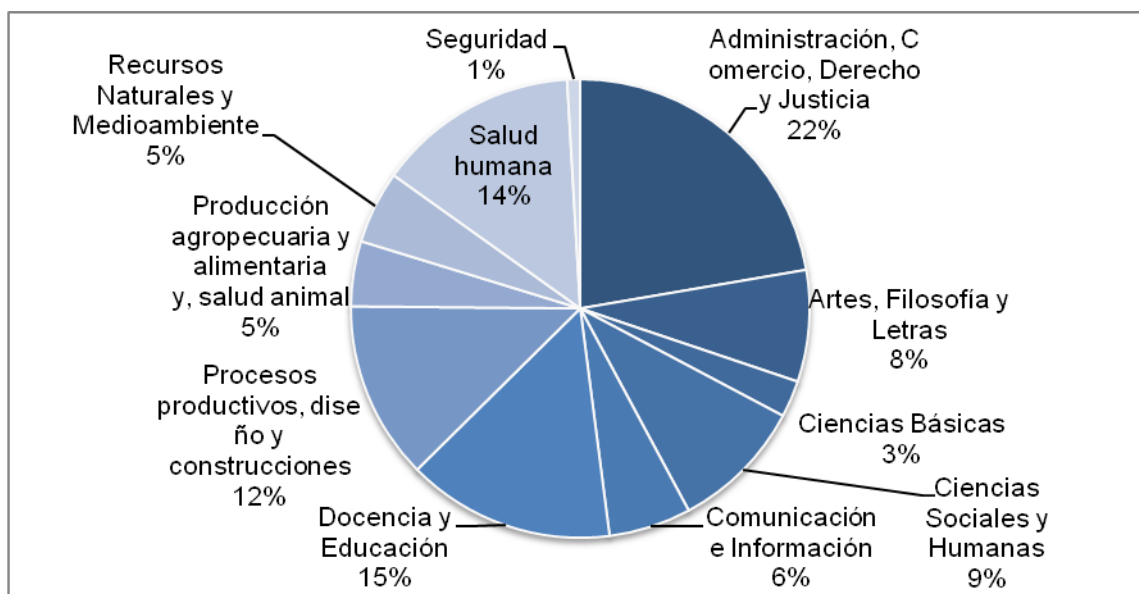
En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario y San Miguel de Tucumán se llevan adelante buena parte de las actividades académicas, puesto que allí se concentra más del 40% de la oferta y, con ello, se reúne a más de la mitad de los estudiantes del país.

Si se examina la oferta de títulos en todo el territorio nacional se vuelve a afirmar el lugar que ocupan la región Metropolitana, Centro y Bonaerense, puesto que allí se ofrecen el 35%, 22% y 11% de los títulos respectivamente. Nuevo Cuyo, Noroeste, Sur y Noreste explican en conjunto el 32% de la oferta de títulos, siendo esta última región la que presenta las cifras más bajas en todo el país.



Si consideramos los campos de aplicación de las distintas disciplinas de formación en los que se distribuyen las titulaciones de pregrado, grado y posgrado, se podrían agrupar de la siguiente manera:

1. Procesos productivos, diseño y construcciones
2. Comunicación e información
3. Administración, Comercio, Derecho y Justicia
4. Producción agropecuaria y alimentaria, y salud animal
5. Salud Humana
6. Docencia y Educación
7. Recursos Naturales y Medioambiente
8. Arte, Filosofía y Letras
9. Ciencias Sociales y Humanas
10. Seguridad
11. Ciencias Básicas

**Presentando la siguiente distribución nacional:**

Considerando la oferta de títulos según el campo de formación, como se ilustra en el gráfico anterior, es posible observar que la mayor concentración de titulaciones pertenecen a solo cuatro campos: Administración, Comercio, Derecho y Justicia, Docencia y Educación, Salud y Procesos productivos, diseño y construcciones. Por su parte, representan los porcentajes más bajos de titulaciones Producción Agropecuaria y Alimentaria y Salud Animal y el campo de Recursos Naturales y Medioambiente, junto con Ciencias Básicas.

### **A modo de Conclusiones Primarias**

La problemática expuesta en este trabajo evidencia continuidades de nuestro sistema universitario con la evolución de las diversas tradiciones universitarias que hacen a la construcción de la idea de universidad en nuestro país, pero también rupturas, en el sentido del modo particular de hacer y de denominar a las cuestiones universitarias en nuestras instituciones.

En definitiva, tanto del análisis normativo y de las prácticas regulares del sistema universitario argentino, se resalta un modo propio de construir existencia y sentido a las propuestas académicas de corte universitario y sus titulaciones.

Dentro de este contexto la cuestión de las titulaciones representa un apartado que entendemos trascendente, tanto por las implicancias que ellas representan para

las comunidades universitarias, como por su relevancia social, en particular por su relación con el mundo del trabajo y desarrollo profesional.

De allí, que entre el principio de autonomía universitaria y las necesidades de articulación tanto del propio sistema dentro de sí, como para con los demás términos que hacen al sistema educativo en su conjunto, por lo que observar la distribución de instituciones en el territorio nacional y de variedad de ofertas en cada una de las regiones permite exponer el grado de relación pertinencia entre las propuestas universitarias y las necesidades y potencialidades de cada región y la atención que esas instituciones a la demanda estudiantil.

Entendemos que el sistema universitario debe generar los acuerdos necesarios para dar vida a los órganos de articulación que existen en el sistema como ser los consejos de planificación regional de la educación superior y el consejo de universidades y producir los cambios que el sistema requiere en pos de avanzar en definiciones que permitan un mejor funcionamiento del sistema a partir de tener en cuenta de la expansión que ha tenido el sistema universitario y su diversificación, tanto en cuanto al desarrollo de las actividades universitarias, como de las propuestas académicas que las instituciones desarrollan y el modo que las mismas son puestas a conocer por la sociedad.

En mundo actual exige transparencia, calidad y pertinencia en especial a las instituciones que cuentan con un valor simbólico relevante para las sociedades, creemos que la universidad y en particular la universidad pública sigue siendo una institución convocante al conocimiento y al futuro, por lo que estas premisas deben estar presentes en las agendas de los cogobiernos universitarios y los ámbitos gubernamentales.

## Bibliografía

- Cano, D. y M. Bertoni** (1990): "La Educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas" en *Revista Propuesta Educativa* N°2, FLACSO-Miño y Dávila. Bs. As.
- Follari R.** (1999) "La Universidad ante el desasosiego cultural" *Revista Universidades* Numero 17 enero/Junio 1999
- García de Fanelli A.M.** (2000) "Transformaciones en la política de educación superior argentina en los años noventa". En *Revista de la Educación Superior* N° 114. Abril - Junio de 2000. ANUIES. México

- García de Fanelli, A.** (2014) Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y Políticas en torno al acceso y la graduación. Páginas de Educación, Uruguay, Vol. 7, N°2, pp. 275-297.
- García de Fanelli, A.** (2015). Acceder a la universidad y graduarse: Argentina en el contexto internacional. Revista Pensamiento Universitario. Buenos Aires, Año 17, Número 17, pp. 7-18. ISSN 0327-9901.
- García de Fanelli, A.** (2015). La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI. Revista Propuesta Educativa (Argentina), Número 43, Año 24, junio, pp. 14 a 31. ISSN 1995-7785.
- García de Fanelli, A.** (2015). Políticas Institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas. Revista Debate Universitario, 7, noviembre, pp. 7- 24. ISSN 2314-1530.
- García de Fanelli, A. y Adrogué C.** (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. Revista Fuentes (Universidad de Sevilla), junio, pp. 85-106. ISSN 1575-7072.
- <http://araucano.siu.edu.ar/>
- <http://titulosoficiales.siu.edu.ar/>
- José Francisco Martín y Stella Maris Montero.** (2.000) Estructura y titulaciones de Educación Superior en Argentina. OEI. Texto descargado de [www.oei.es/homologaciones/argentina.pdf](http://www.oei.es/homologaciones/argentina.pdf) en fecha de 19 de diciembre de 2016.
- Krotsch, Pedro** (1994) "Organización, gobierno y evaluación universitaria", en Puiggrós, A. y Krotsch, P. Compiladores en Universidad y Evaluación. Estado del Debate. Aique Grupo Editor, Bs. As.
- MOLLIS, M.** (1993) "Evaluación de la calidad universitaria: elementos para su discusión", en Revista del IICE Nro. 3 Diciembre, Año II. Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila Editores, Bs. As.
- OEI.** Catálogo de Titulaciones de Educación Superior. (2000). Texto descargado de <http://www.oei.es/historico/homologaciones/indice.html> en fecha de 19 de diciembre de 2016.
- Pérez lindo A** (1997) "Políticas de conocimiento, nuevos paradigmas y universidad" segundo encuentro nacional la universidad como objeto de investigación 26-28 de noviembre de 1997 Universidad de Buenos Aires
- Tiramonti, G, Nosiglia C., Feldfeber, M. y Navarrete, C.** (1993) "La nueva oferta universitaria", en Revista del IICE Nro. 3 Diciembre, Año II. Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila Editores, Bs. As.



# El "Derecho Universitario" como categoría de análisis y decisión en la Universidad Nacional argentina

ALEJANDRO CÉSAR CAUDIS

acaudis@hotmail.com

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

## Introducción

Esta ponencia se basa en la Tesis titulada "*Hacia una filosofía del Derecho Universitario: deliberativismo y función antropológica en la Universidad Nacional Argentina*" que elaboré y defendí en el marco del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

De igual modo que en aquél texto, con estas breves reflexiones postulo la necesidad de volver a posicionar al "*Derecho Universitario*" como categoría mediadora para analizar el derecho y la legitimidad de éste cuando se refiere a las Universidades Nacionales argentinas.

Esta sola afirmación es en sí misma problemática y, por ello mismo, es necesario explicitar los sentidos que aquí se ponen en juego.

Hablar del derecho y la Universidad Nacional, en Argentina, es fuente no sólo de numerosas producciones sino, y fundamentalmente, de abundantes controversias. Claro que éstas últimas quedan, la mayoría de las veces, circunscriptas a los diálogos generados dentro de una comunidad determinada. Precisamente, quienes estudian y debaten sobre el derecho y la Universidad discuten dentro del esquema que propone su pertenencia a ciertos grupos, lo cual es lógico pero que, en el fondo, creemos es necesario trascender.

Ahora bien, es posible agrupar a quienes estudian al Derecho y la Universidad dentro de uno de dos grandes agrupaciones que, como dijimos, en general, no se entrecruzan.

Esos dos grupos están constituidos, básicamente, por: (a) quienes participan del debate desde su costado "más político" (educadores, politólogos, entre muchos otros) que centran sus apreciaciones apelando a los aspectos –precisamente- políticos del asunto, relegando al derecho a un lugar secundario ya que se lo considera un sucedáneo de la decisión política que lo genera. Desde esta perspectiva se estudia

poco al derecho en tanto tal, dando lugar a reflexiones metanormativas, podríamos decir. Autores como Nosiglia (Nosiglia, 2004; Nosiglia, 2010), Suasnábar (Suasnábar, 2011), Feldfeber (Feldfeber, 2009) y Marquina (Marquina et. al., 2009), por sólo citar algunos exponentes, se encontrarían en esta perspectiva de análisis.

Por otra parte, hallamos al segundo agrupamiento, (b), que contrariamente al anterior se preocupa principalmente del estudio de la normatividad. Son los juristas u "hombres de derecho" que, desde diferentes categorías jurídicas, proponen 'soluciones' a los problemas que pudieran presentarse. Nótese que en este segundo grupo, los planteos rondan principalmente sobre los alcances de los textos legales y las interpretaciones –si es que éstas son necesarias- de los mismos. A partir de este modo de encarar los análisis, para esta manera de ver las cosas, el derecho pasa a ser preeminente y, la política, encuentra en la normatividad un 'marco' que la contiene. Algunos representantes de esta forma de analizar la temática propuesta hallamos en Quiroga Lavié (Quiroga Lavié et. al., 2001), Gelli (Gelli, 2008) y Godoy (Godoy, 2001) por sólo mencionar algunos.

Sin lugar a dudas este modo de agrupamiento es esquemático y, ciertamente, existen números matices entre los autores que participan de los debates. Sin embargo, vale insistir con que, de manera general, quienes se hallan ubicados en uno de esos grupos raramente se interrelacionan con los otros generándose algo así como un 'diálogo sordo' que, obviamente, obtura algo del intercambio comunicacional si éste pretende ser más abarcativo.

Y si bien quienes participan de los debates desde uno u otro lugar efectúan sus aportes desde el marco que brinda su comunidad de diálogo (sea éste disciplinaria, o de otra índole) –lo cual no es sólo lógico sino en cierto punto, deseable- lo cierto es que esas posturas puján y traccionan de manera cuasi independiente una de la otra a la hora de adoptar decisiones en las Universidades Nacionales argentinas. Y esto conlleva efectuaciones concretas y palmarias.

Pues bien, la categoría de Derecho Universitario aquí presentada pretende superar esas visiones parceladas con que se establecen los debates al imbricar tanto la dimensión político-institucional como la jurídica de una comunidad determinada referida a la Universidad y que, por el modo en que esa vinculación tiene lugar, no ubica en el centro de la escena, pero tampoco relega, a ninguna de esas dimensiones en particular. Para ser categórico vale subrayar que el Derecho Universitario, tal como aquí es presentado, concibe al derecho como política -y no como mero sucedáneo de ésta- como ciertas perspectivas alientan inspirándose en la clásica posición schmittiana (Schmitt, 1998; Schmitt, 2005).

Es importante aclarar que más allá de las posturas sobre el derecho subyacentes, la expresión "Derecho Universitario" en Argentina fue acuñada por Cossio, a partir de su Tesis Doctoral del año 1927 (Cossio, 1927), pero lamentablemente sus esfuerzos iniciales quedaron pronto olvidados y, los análisis, parcelados. Éstos, en todo caso, sirvieron para retomar los postulados de la Reforma Universitaria que había tenido lugar en nuestro país en 1918 fomentando, a partir de ellos, acaloradas polémicas sobre el sentido y la función universitaria en la sociedad. Pero esos discursos cayeron pronto en la divisoria de enfoques antes enunciada y, por eso mismo, fueron 'encasillados', fundamentalmente, en cuestiones políticas a ser debatidas según la perspectiva de quien lo enunciaba o, por el contrario, en el campo disciplinar de alguna rama del derecho. Los postulados de Cossio fueron, en fin, disipados.

Pero la postura que aquí se sostiene va más allá de las lúcidas aseveraciones que realizara Cossio porque, evidentemente, existe una distancia epocal que nos permite ahora construir la categoría de Derecho Universitario partiendo de autores que Cossio no pudo considerar y, al mismo tiempo, permite sostener una posición sobre el derecho diferente a la que él enarbolara.

Precisamente, mientras que Cossio funda su teoría egológica del derecho con una perspectiva trialista, el aspecto normativo lo acerca fuertemente al positivismo, mientras que la posición que asumo frente a la categoría de Derecho Universitario se basa en una concepción democrática y deliberativa de la génesis del derecho y de su interpretación siendo, consecuentemente, una posición antipositivista pero que, al mismo tiempo, no establece conceptos morales a priori (como podría postular el iusnaturalismo clásico) sino que se sustenta en el procedimentalismo propiciado por Habermas (Habermas, 2005), tal como será explicitado con más detalle más adelante en este trabajo.

## **La Universidad y su tradición jurídica**

La Universidad concentra una "topografía imaginaria" (Macherey, 2011) que ha persistido y ha permitido demarcar esta particular institución, que aún siendo más antigua que el Estado moderno, ha pervivido a pesar de los distintos cambios epocales y que, indudablemente, se relaciona constantemente con el derecho.

Sabemos que la emergencia de la institución denominada Universidad tiene lugar entre los siglos XI a XIII, en la Europa cristiana y como consecuencia del intenso movimiento cultural-intelectual que se venía desarrollando en las ciudades, los

giros que se produjeron en la vida monástica, el surgimiento –incipiente- de las elites gobernantes, el trabajo de traductores y compiladores, las migraciones y las ‘bandas’ de vagabundos intelectuales, las luchas imperiales y papales y el sacerdocio, entre otras (Le Goff, 1996).

En la emergencia de esta institución se hallan dos modelos organizativos: el de Bolonia, por un lado, en tanto corporación estudiantil quienes –incluso ya en aquella época- votaban para elegir Rector pero que, sobre todo, negociaban quiénes serían sus profesores, cuál su salario, los contenidos de los cursos y aún aspectos referidos a la administración de la Universidad-. Y, por otra parte, encontramos el modelo de la Universidad de París, en tanto corporación de profesores, siendo éstos los que asumen aquél protagonismo a partir de Facultades independientes. Ambos modelos, evidentemente, fueron tenidos en cuenta luego aunque no es éste el ámbito para su desarrollo.

Vale destacar que en la misma emergencia de la institución universitaria el Derecho ocupó un lugar central. Es así que en Bolonia, alrededor del año 1088, los maestros de gramática, retórica y lógica inician sus estudios, precisamente, en Derecho, haciendo comentarios o glosas a los textos del Corpus Iuris de Justiniano que no había tenido vigencia en Occidente (Schiavone, 2012). Precisamente por esas anotaciones fueron llamados los “glosadores” y, luego, vinieron quienes los comentaron a ellos, o sea, los denominados “postglosadores”.

Pero más allá de esas cuestiones –que no son despreciables tampoco- lo importante a resaltar -y aquí sí me interesa situar el entrecruzamiento entre Derecho y Universidad- es que ya desde su propia emergencia la Universidad comienza a ‘luchar’ contra los poderes terrenales y eclesiásticos para obtener su autonomía, la que queda patente, sin lugar a dudas, desde el año 1158 cuando Federico I promulga la Constitutio Habita para la Universidad de Bolonia. Esa es la primera normativa propia de esta materia de que se tenga memoria y, desde entonces, a éstas instituciones les corresponde un derecho especial, enmarcado en una serie de privilegios, que pone a esta particular institución a ‘resguardo’ de otros ‘poderes’.

La universidad medieval permaneció más o menos estable hasta aproximadamente el siglo XVIII, época en la que sufrió una importante transformación a partir de las ideas de la “Ilustración”. Y, de este modo, es posible avizorar que en el siglo XIX se producen dos acontecimientos significativos en la genealogía universitaria dando lugar a los dos grandes “modelos universitarios modernos”. Por un lado hallamos el modelo napoleónico (1808) que pretende que la Universidad sea un instrumento estratégico para formar docentes y funcionarios estatales; y, por otra parte, encontramos el modelo de la Universidad de Berlín (1810) que bajo la in-

fluencia de Humboldt se convirtió en el paradigma de la Universidad alemana en tanto centro de investigación y producción científica (Naishtat et. al., 2008).

En cuanto a la Argentina, todos sabemos que luego de la constitución de Universidades en la península ibérica y de sus inicios en América Latina (entre 1538 y 1551), la historia de la Universidad se remonta al año 1613 con la creación del Colegio Jesuítico en la actual Provincia de Córdoba, otorgándosele privilegios universitarios a dicho establecimiento en el año 1622. Esta Universidad va a reformar sus Planes de Estudio en 1815 y, en 1820, pasa a la órbita provincial, situación que se mantuvo hasta el año 1856 en que se nacionaliza en la época de la Confederación Argentina.

En el interín, en 1821, se crea la Universidad de Buenos Aires, que tuvo carácter provincial hasta que en el año 1881 es nacionalizada. Y, en 1905 se nacionaliza la Universidad Nacional de La Plata fundada en 1897. A principios del siglo XX en nuestro país, además de las tres mencionadas, hay que sumar las Universidades Provinciales de Santa Fe y Tucumán que poco tiempo después también serían nacionalizadas.

Es insoslayable el hito que implica para la conformación institucional de la Universidad Nacional argentina la Reforma Universitaria que aconteció en 1918, que tuvo resonancias no sólo en Argentina sino en toda América y Europa y que, a pesar de las diversas 'contrarreformas' que tuvieron lugar, aun hoy constituye el punto de inflexión cuando se analiza y se debate sobre la Universidad en nuestro país (Buchbinder, 2010).

Ahora, es importante destacar que la primer norma "nacional" en materia universitaria data de 1885, me refiero a la Ley N° 1597 también conocida como "Ley Avellaneda" y complementada por la Ley N° 3271. Estas leyes, de breve articulado, acotadas en sus disposiciones, rigieron hasta 1947 (con la sanción de la Ley 13.031) y, luego del corto período en que tuvo vigencia la Constitución de 1949 (que mencionaba a las Universidades en su articulado), la velocidad de los cambios legales fueron abrumadores.

Después de muchos y acuciantes sucesos históricos, recién en 1994 se incorpora a la Carta Magna el reconocimiento a las Universidades Nacionales, en su Art. 75 inc. 19). Ese, vale recordar, fue un año de mucha alegría para las Universidades.

Pero al año siguiente, o sea, en 1995, en pleno apogeo del neoliberalismo de la llamada 'década del '90' se sanciona la Ley 24.521 conocida como Ley de Educación Superior que, con modificaciones, es la que actualmente nos rige. Para muchos, a través de esta Ley, se limitó seriamente la garantía a las Universidades consagrada un año antes ya que por vez primera en nuestro país se abarca con un solo texto

legal al conjunto de la educación superior y no sólo a las Universidades Nacionales, con una clara y explícita perspectiva sistémica en su concepción, a lo que hay que añadir que es sumamente reglamentarista, da lugar a la intervención del Poder Ejecutivo en el ámbito de las Universidades, y cuyo colofón es haber ubicado en pié de igualdad "jurídica" a todas las Universidades (Nacionales, Provinciales o Privadas), con una concepción "estrecha" –se podría decir- de autonomía universitaria y que, a la par que el Estado transfería sus responsabilidades, se 'achicaba' –como se decía en aquéllos años-, se promovía al mercado como el único que debía regular nuestras vidas. Eso implicaba procurar financiamiento a partir de recursos que no provinieran del Estado (o sea, generar Recursos Propios en las Universidades), instaurar mecanismos de evaluación institucional y, sobre todo, alentar la competencia, entendiendo ésta como un valor hacia el que toda institución debía tender. La despolitización, la lógica económica, y competitiva del mercado eran los reguladores.

Desde el año 2003, se continuó con un modelo intervencionista por parte del Estado hacia la Universidad, aunque, evidentemente, esa intervención adquirió otro cariz. En esta reciente etapa el Estado "está presente para quedarse", podríamos decir. Las lógicas, en consecuencia, son otras: el Estado incrementa el financiamiento universitario, surgen más programas con "fines específicos", existe mayor politización, aunque, también hay que aclarar que continúan diversos mecanismos ya existentes, por ej., los incentivos, las categorizaciones, los contratos programas, entre muchos otros. Pero al mismo tiempo que cambiaba el sentido de la intervención estatal, desde el punto de vista legal, evidentemente, en ésta última etapa hubo una continuidad ya que no se modificó la Ley de Educación Superior sino hasta el verdadero fin del período con la sanción de la Ley N° 27.204. Creo sigue siendo un tema polémico analizar las continuidades y rupturas que promovió dicha etapa (Chiroleau et. al., 2012) y de los enmascarados y explícitos 'procesos de doble cara' (Chiroleau, 2011) que han convivido.

### **Interpretaciones en pugna**

Todo el plexo normativo vigente ha generado un sinnúmero de conflictos, de marchas y contramarchas y, por supuesto, las más variadas interpretaciones por parte de las propias Universidades, del Estado en sus diferentes ramas, de los autores que comentan los textos legales y, finalmente, por los Tribunales. Esas interpretaciones, muy sucintamente, pueden resumirse del siguiente modo:

Universidades: las Universidades Nacionales de nuestro país siguen, en términos generales, los mandatos provenientes de la Reforma Universitaria de 1918 y, amparadas en el texto constitucional vigente, consideran la mayoría de las veces a las normas a ella referidas como inaplicables (e.g. régimen de contrataciones, aunque hace poco volvió a modificarse), inválidas (e.g. aquéllas que parten de considerar el art. 8 de la Ley de Administración Financiera) o ilegítimas (e.g. la propia Ley de Educación Superior).

Hay que reconocer que, efectivamente, la mayoría de las normas desconocen la singularidad insitucional de las Universidades Nacionales. Es realmente increíble que esto siga sucediendo. Vale reconocer, no obstante, que la única excepción es la de la Ley 26.522, Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, que reglamenta sobre las Universidades Nacionales de manera específica y deslindándolas de otros entes estatales.

A partir de esta concepción, las Universidades suelen acudir a los Tribunales, partiendo del mandato constitucional, para garantizar su autonomía y autarquía, dando lugar a un sinnúmero de curiosidades.

Administración Central: La doctrina genérica de los órganos de la Administración Central (Procuración del Tesoro de la Nación, Oficina Anticorrupción y Fiscalía de Investigaciones Administrativas, por caso) es que la autonomía veda al PEN a intervenir en cuestiones referidas a Universidades para garantizar éstas últimas, precisamente, libertad frente a otros poderes (Alioto, 2016). Sin embargo, otros órganos (como la CONEAU, la SIGEN y la SPU) intervienen sin miramientos, lo cual es cuanto menos paradójal.

Corte Suprema: La interpretación "genérica" vigente radica en la causa "Monges c. Universidad de Buenos Aires" complementada por "Universidad Nacional de Mar del Plata c. Banco de la Nación Argentina". Sin embargo, los pronunciamientos habidos en función de los planteos que el Ministerio de Educación entabla contra las Universidades Nacionales de La Plata y General Sarmiento en virtud de sus Estatutos son verdaderamente interesante porque allí la propia Corte Suprema de Justicia de la Nación termina reconociendo que la Constitución Nacional impone un límite al Legislador para, precisamente, legislar en estos temas.

Doctrinarios: los autores de derecho son realmente interesantes porque procuran 'desentrañar' –tal como hacían los glosadores o los postglosadores- los sentidos de las normas. En este tema debaten acaloradamente sobre si la autonomía universitaria tiene un mayor o menor alcance.

Todos estos autores del derecho pueden ser categorizados, a su vez, en dos grandes subdivisiones. Por un lado están quienes sostienen que existe coherencia y

consistencia entre la Constitución y la Ley de Educación Superior y, por otro lado los que opinan que la Ley de Educación Superior se ha excedido en su cometido y, de este modo, sus disposiciones (o, al menos, algunas de ellas) vulneran la Constitución Nacional.

Sin embargo, si nos quedamos con éstas opiniones veremos que las posibilidades de comprender la situación singular de las Universidades se ve disminuida ya que las mismas se topan con el valladar que supone el propio marco jurídico.

Académicos: quienes participan de estas discusiones desde el campo educativo y político enfocan las cuestiones desde otra perspectiva. Sin lugar a dudas existen diferentes posturas y matices entre los distintos autores pero, como se mencionó al principio y de manera sumamente general, cuando se refieren al derecho lo hacen partiendo de considerar su evidente instrumentalidad hegemónica, su carácter conservador del status quo y, por sobre todo, como un acto institucional que se ha desprendido de su momento en que es decidido y establecido como tal.

### **Un desplazamiento necesario**

¿Hay alguna posibilidad de establecer un diálogo sobre el derecho en la Universidad que abarque todos los aspectos antes reseñados? Y ese interrogante conlleva, necesariamente a otra pregunta: ¿Qué es el derecho? ¿Qué características tienen que tener las normas para ser consideradas derecho? ¿Toda norma es, por sí misma, derecho? Porque, evidentemente, según se responda a estos interrogantes de uno u otro modo, tendremos distintas perspectivas para comprender la legitimidad del derecho referido a las Universidades.

Como puede claramente advertirse, para poder dar respuestas a esos cuestionamientos resulta imprescindible desplazar el análisis hacia otra dimensión, a una reflexión metanormativa que permita tomar la distancia necesaria de todos esos argumentos para alcanzar a vislumbrar si hay (o no) otros caminos posibles. Estamos ya en terreno de la filosofía del derecho.

Con este nuevo horizonte es posible establecer la distinción entre dos grandes escuelas de pensamiento iusfilosófico. En primer lugar se encuentra el positivismo. Esta corriente pone el acento en que considera que la legalidad es tal por haber sido simplemente 'establecida' –por otra norma o por una autoridad-. En prieta síntesis, la postura positivista considera al derecho como un sistema de reglas cuya lógica intrínseca permitiría que prácticamente todas las decisiones judiciales sean conformes a las normas establecidas, independientemente de cualquier influencia ex-



terna. Autores que van desde Austin, pasando por Kelsen, y llegando a Raz, Marmor y Waldron, con sus distintas posiciones, confluyen en esta corriente de pensamiento (Marmor, 2011).

Esta perspectiva es muy importante para nosotros, toda vez que la mayoría de los autores jurídicos argentinos terminan adhiriendo a esos postulados aunque expresen fundamentos que, en principio, pareciera acercarlos a otras concepciones sobre el derecho. Precisamente por esa razón, y más allá de las distintas variantes entre ellos (y en algunos casos, a pesar de su aparente discurso en contrario) terminan convalidando sin reparos la persistencia de la indistinción de la normatividad sobre Universidades Nacionales.

Pero existe una segunda forma de entender el derecho. Éste segundo grupo de corrientes iusfilosóficas está dado por las diversas posturas antipositivistas. Si bien son muy distintas entre sí, las notas comunes de todas ellas radican en que consideran insuficiente la afirmación positivista en la norma porque sostienen que existe una 'íntima' relación de la legalidad con la moralidad política, es decir, que no es posible determinar lo que la ley ordena de manera independiente de lo que esa moralidad política concibe. A diferencia de la posición positivista, entonces, éstas corrientes intelectuales se hacen cargo de que deban existir razones que justifiquen las normas, no bastando la positividad por sí sola para establecer el orden jurídico.

Pero establecer cuáles son esas razones lleva a diferendos de envergadura. Es así que las posturas antipositivistas se 'desmembran' en diversas corrientes y abrazan autores tan disímiles como las clásicas posiciones de Tomás de Aquino, Grocio o Rousseau, o, más modernamente, como las posiciones de Dworkin (Dworkin, 2008) o Habermas (Habermas, 2005), por sólo citar algunos exponentes.

## **Hacia el Derecho Universitario**

Si existen concepciones tan divergentes respecto a lo que se entiende por derecho, ¿es posible asumir alguna perspectiva particular cuando nos referimos a Universidades?

La respuesta es afirmativa si es posible reconstruir una tradición inherente al Derecho Universitario, lo cual no sólo es factible –como hemos tenido oportunidad de sucintamente mencionar- sino, y sobre todo, consideramos resulta imprescindible recrear.

En ese intersticio, precisamente, se sitúa el Derecho Universitario. Porque éste proviene de una larga tradición que lo relaciona de manera directa con el surgi-

miento de la institución universitaria, y al mismo tiempo reivindica ser un derecho 'especial' que no puede quedar comprendido en los términos con que 'ordinariamente' se encuadra el 'sistema legal'.

Si bien este tópico puede ser considerado histórico, en el caso argentino, además, confluye la tradición reformista que no sólo imprimió una perspectiva política a las Casas de Estudios sino que, en lo que nos atañe, consideró que ese derecho tenía que cumplir funciones inherentes al compromiso social ineludible que le corresponde a toda institución social. Y con la reforma Constitucional de 1994 se plasmó en texto vigente.

El Derecho Universitario, entonces, va a ser aquél que permite reglamentar la vida de las Universidades, partiendo de un principio democrático (real) en su generación, interpretación y aplicación y, por ello mismo, va a trascender o, mejor dicho, desbordar los límites de los 'muros' construidos para alojar los 'claustros' de estudios, necesariamente éste derecho tiene connotaciones que son extranormativas (posición antipositivista) y, por ello mismo, su carácter político es consustancial e inherente. Por esa razón, resulta cuanto menos curioso que numerosos autores del derecho insistan con la subsunción del Derecho Universitario a los cánones del Derecho Administrativo como si fuera parte de la misma 'rama' del derecho. El problema, en cualquier caso, no es su 'ubicación' dentro de la dogmática normativa sino los 'cristales' desde los cuales se constituye la perspectiva de análisis. Si asumimos que el derecho es política, ésa sola afirmación hace toda la diferencia.

Es por ello que, dentro de las posiciones antipositivistas, la propuesta de Habermas es la más convincente, no sólo porque permite trascender la 'indiferencia' normativa propia del positivismo sino porque, sobre todo, reconstruye el surgimiento del derecho, desde el propio mundo de la vida hasta la procedimentalización de la generación normativa (Habermas, 2005).

Sin lugar a dudas su propuesta es desafiante (porque promueve mecanismos de democracia real y no meramente formal como algunos han pretendido ver en algunos de sus textos) y optimista (porque sinceramente cree que es posible alcanzar 'verdades' que se construyen colectivamente a partir de la vida social, verdades que siempre son provisorias) pero, fundamentalmente, es una denuncia al modo como se obtura sistémicamente la fluidez que la acción comunicativa requiere para posibilitar la integración social.

Si esto es así, la legitimidad del Derecho Universitario no proviene de su mera legalidad sino de los mecanismos de generación (participación y deliberación real en las decisiones) que permitan atender la aceptabilidad (y/o aceptación) de la norma.

## **Algunas consecuencias**

Estas afirmaciones conllevan importantes consecuencias que se aprecian, de manera palmaria, cuando se trata de la propia generación normativa. Porque, como puede apreciarse, la verdadera problemática, el auténtico desafío que se le presenta al Derecho en la Universidad tiene lugar en el momento mismo de decisión y, con ello, resurgen las preguntas basales: ¿quiénes deciden? ¿cómo lo hacen? ¿quiénes fijan los criterios con que el debate tiene lugar? ¿quiénes están incluidos y quiénes excluidos?

Estamos, pues, frente a un modo que establecen condiciones de posibilidad y de construcción colectiva. Dicho en otros términos, nos enfrentamos a regímenes de producción de sentidos que, en el fondo, no dejan de ser formas de legalidad.

Y si asumimos, como expresamos antes, que esa legalidad no dimana de una mera relación de fuerzas ni de la mera textualidad con que se prescriben las normas ni tan sólo de una autoridad que, discrecionalmente, determina pautas y criterios sino que la legalidad es tal por haber pasado, satisfactoriamente, por un procedimiento previo que la reviste de legitimidad, quiere decir, entonces, que no cualquier norma puede ser considerada derecho por sí sino por la atribución que, políticamente, esa comunidad le ha otorgado a partir de la acción comunicativa que, por principio, no se orienta estratégicamente hacia determinados fines sino que promueve el diálogo. El derecho es, pues, el mecanismo de establecer –atravesando la sociedad en su conjunto- ese diálogo.

Claro que todo esto, en el caso universitario, nos lleva a importantes efectuaciones ya que ese diálogo debe incluir a todos los poderes del Estado, a todas las Universidades –y no sólo a ciertos y determinados universitarios (ciertos actores políticos o ciertos órganos decisorios)- y a la sociedad en su conjunto.

Por ejemplo, habría que repensar que ciertos aspectos sean decididos “fuera” del ámbito universitario o por ciertos y determinados expertos (por ej. la acreditación de tal o cual carrera) o que los estándares y pautas sean elaborados por ciertos y determinados “conocedores” del campo disciplinar omitiendo toda consideración social.

Advierto que no se trata de cuestionar ciertos procedimientos instaurados que han sido verdaderamente prometedores y, en algunos casos, han posibilitado la oportunidad de abrir nuevas líneas, nuevos desafíos, nuevas institucionalidades. Pero ciertamente ésta es una crítica a la creciente estandarización universitaria que hace mella de trayectorias singulares y ricas experiencias que no son pasibles de “contabilizar” en rígidas estructuras de tabloides cuantificadores.

El Derecho Universitario nos abre las puertas, entonces, para pensar en otras posibilidades desde la asunción de la politicidad del derecho. Si esto es así, en primer lugar ya no será posible continuar asimilando a las Universidades a cualquier otro ente estatal como "uno más" (por ej. un Ministerio) sino reconociendo su singularidad (incluso habría que volver a pensar si las Universidades verdaderamente son entes estatales o qué otras formas de lo público pueden albergar –como ocurre con las Universidades inglesas).

Pero, además, esa forma de producción normativa también tiñe las relaciones y los modos en que la Universidad se desenvuelve. Contrariamente a la lógica sistémica que parcela la sociedad en 'bloques' que buscan imponer sus propias regulaciones (Luhmann, 2002), con sus simbologías y lenguajes específicos, el Derecho Universitario se hace cargo de su carácter eminentemente político y, por ende, tiende a su función de integración social. Integración que alcanza no sólo a un fragmento de esa sociedad sino que abarca al conjunto de la misma (Habermas, 2005).

Un punto de reflexión adicional nos enfrenta a la posibilidad de que confluyan la integración social y la sistémica a lo que, en este aspecto, somos escépticos. Los intentos en este sentido han sido verdaderamente interesantes (Majone, 2005; Lockwood, 1964) y, en algunos casos, auspiciosos, pero con escasos márgenes de producción de singularidades (Marramao, 2013). De todos modos, ésta discusión excede los puntos que en esta ponencia se pretenden enfocar.

Pero en cualquier caso, éste reconocimiento del carácter político del derecho referido a universidades puede llevar también a coadyuvar a superar intensos debates que se han dado tanto en el campo jurídico como en el político que se presenta, clásicamente, con la dicotomía autonomía universitaria versus planificación estatal. Si bien es cierto que ha habido intentos superadores (Follari et. al., 2015), la clave está en que según sea el actor que 'mueva la pieza' en el 'tablero' social éstos términos se polarizan y adquieren ribetes acuciantes en ciertas coyunturas. El Derecho Universitario, en todo caso, y a su modo, posibilita desplazar esos debates toda vez que concibe la autonomía universitaria como un epifenómeno, una metonimia en todo caso de aquél Derecho.

La cuestión, entonces, no pasaría por analizar solamente la autonomía universitaria y encandilarnos con ella o, en sentido contrario, re-negar esa característica de la Universidad, sino por ir más allá y llegar a considerar el derecho en su conjunto, lo que permite –a su vez- apreciar las reticencias y renuencias, el apartamiento del Estado para 'hacerse cargo' de la falta de normatividad propia, específica y legítima en la materia, y donde muchas Universidades –por cierto- se ciegan por las más diversas razones a considerar esta problemática.

Al mismo tiempo, esta resignificación del derecho en la Universidad nos propone la ocasión a que volvamos a reflexionar sobre el cientificismo y el constante auge tecnocrático que habita en nuestras sociedades (Gaujé, 2005).

Lejos de la comodidad descriptiva, de la apatía con que se buscan alentar constantes e ingentes esfuerzos de "producciones", de la permanente búsqueda de eficiencia y calidad total como epítome del mercantilismo creciente, ésta tesis promueve volver a las preguntas fundantes y fundamentales sobre nuestra vida en las Universidades a partir de una preocupación que no se reduce a sus contornos sino que abre las puertas a la sociedad en su conjunto.

Y desde esa asunción, la preocupación por el Derecho Universitario no sólo es necesaria sino ineludible si se pretende construir una institucionalidad que tenga relación y ponga en diálogo a la Universidad y a la sociedad en su conjunto.

A poco de cumplirse el centenario de la Reforma Universitaria de 1918 debemos volver a poner en valor las notas que han conformado nuestra institucionalidad universitaria y, al mismo tiempo, volver a pensar si el modo en que habitamos esos espacios son los que deseamos y aceptamos.

El Derecho Universitario se vuelve en un instrumento más (entre varios otros) que nos permite, pues, replantear y debatir sobre todos estos aspectos que, en definitiva, nos conforman y nos sostienen en nuestra cotidianeidad.

## Bibliografía

- Alioto, Roberto** (2016): "La autonomía universitaria". J.A. 2016-III-fascículo n° 12 del 21.09.2016.
- Buchbinder, Pablo** (2010): "Historia de las universidades argentinas", 2ª edición, Buenos Aires, Sudamericana.
- Chiroleu, Adriana** (2011): "La Educación Superior en América Latina: ¿Problemas insolubles o recetas inadecuadas?", en Avaliação, Revista de Avaliação da Educação Superior, Vol. 16, N° 3, Campinas, Universidad de Sorocaba.
- Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo** (comp.) (2012): "La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades", Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cossio, Carlos** (1927): "La Reforma Universitaria o el problema de la Nueva Generación", Buenos Aires, Espasa Calpe.

- Dworkin, Ronald** (2008): "El imperio de la justicia. De la teoría general del derecho, de las decisiones e interpretaciones de los jueces y de la integridad política y legal como clave de la teoría y práctica", 3ª reimpresión, Barcelona, Gedisa.
- Feldfeber, Myriam** (comp.) et. al. (2009): "Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?", 1ª edición, 1ª reimpresión, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Follari, Roberto; Stubrin, Adolfo; Camou, Antonio y Marquina, Mónica** (compiladora) (2015): "La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo", Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento - IEC-CONADU.
- Gaujelac, Vincent** (2005): "La sociedad enferma de gestión. Ideología gestionaria, poder managerial y hostigamiento social", París, Seuil.
- Gelli, María Angélica** (2008): "Constitución de la Nación Argentina. Comentada y Concordada", Tomo II, 4ª edición ampliada y actualizada, Buenos Aires, La Ley.
- Godoy, Juan Adolfo** (2001): "La autonomía universitaria en jaque. Su necesaria reparación desde una perspectiva constitucional", Concepción del Uruguay, Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Habermas, Jürgen** (2005): "Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso", 4ª edición, Madrid, Trotta.
- Le Goff, Jacques** (1996): "Los intelectuales en la Edad Media", 4ª reimpresión, Barcelona, Gedisa.
- Lockwood, David** (1964): "Social integration and system integration" en ZOLLSCHAN, George Z. y HIRSCH, W. "Exploration in social change", Londres, Routledge.
- Luhmann, Niklas** (2002): "El derecho de la sociedad", México D.F., Universidad Iberoamericana.
- Macherey, Pierre** (2011): "La parole universitaire", París, La fabrique éditions.
- Majone, Giandomenico** (2005): "Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas públicas", 1ª edición, 2ª reimpresión, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Marmor, Andrei** (2011): "Philosophy of Law". New Jersey, Princeton University Press.
- Marquina, Mónica; Mazzola, Carlos y Soprano, Germán** (compiladores) (2009): "Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina", Buenos Aires, Prometeo.
- Marramao, Giacomo** (2013): "Contra el poder. Filosofía y escritura", Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Naishtat, Francisco; Aronson, Perla (editores) y Unzué, Martín** (2008): "Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos", Buenos Aires, Editorial Biblos.

**Nosiglia, María Catalina** (2010): "Perspectivas sobre la autonomía universitaria" en "Políticas Educativas" V. 3, N° 2, Porto Alegre, Universidad Federal de Río Grande del Sur.

\_\_\_\_ (2004): "Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional", Revista Fundamentos en Humanidades, Año V, N° I, Universidad Nacional de San Luis.

**Quiroga Lavié, Humberto; Benedetti, Miguel Angel y Cenicacelaya, María De Las Nieves** (2001): "Derecho Constitucional Argentino", Tomos I y II, Buenos Aires, Rubinzal Culzoni Editores.

**Schiavone, Aldo** (2012): "Ius. La invención del derecho en Occidente", 2ª edición, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.

**Schmitt, Carl** (1998): "El concepto de lo político", Madrid, Alianza.

\_\_\_\_ (2005): "Teología Política. Cuatro ensayos sobre la Soberanía", Buenos Aires, Editorial Struhart y Cía.

**Suasnábar Claudio y Rovelli, Laura** (2011): "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda", Revista Innovación Educativa, Vol. 11 núm. 57.

# Interpelando los sentidos de la política universitaria estatal en contextos de “ruralidad”. El caso de la expansión de la UNSJ

ROBERTO DACUÑA

SILVIA S. MONTAÑEZ

VANESA ABALLAY

radacuna@yahoo.com.ar / smontanez@unsj-cuim.edu.ar / alevan24@hotmail.com

Universidad Nacional de San Juan. UNSJ

## Introducción

En respuesta a la demanda de comunidades de departamentos alejados, la UNSJ inicia en el año 2009 un proceso de expansión territorial, concretándose en 2014 la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” que integra la Región Jáchal, Iglesia, Valle Fértil, Calingasta. El proyecto de investigación en desarrollo, se propone “*explorar el proceso de expansión de la UNSJ, en los valles sanjuaninos, caracterizando la especificidad de sus procesos formativos*”. Se propone ahondar en la comprensión de los sentidos producidos, reproducidos y reconvertidos, por los múltiples agentes sociales comprometidos en esta experiencia formativa de nivel universitario.

En esta exposición deseamos compartir las primeras lecturas que emergen sobre el análisis del proceso de institucionalización de la Delegación de la UNSJ, en una ciudad distante 153kms de la capital provincial, con asiento Académico y Administrativo en la ciudad de San José de Jáchal, como eje de la *Región “Jáchal, Iglesia, Calingasta y Valle Fértil”*.

La exposición pretende dar cuenta, desde una mirada socioantropológica, de los modos en que las políticas universitarias se imbrican en nuevos espacios físicos y sociales; es decir, el proceso de *territorialización* que empieza a instituir la universidad estatal en una zona considerada distante de la Sede central de la UNSJ.



## **Las ideas de regionalización universitaria. Los sentidos de la distancia en las políticas de regionalización**

La regionalización de la Educación Superior es un fenómeno generalizado que puede observarse en otros países del Continente (Cuba, Venezuela, Brasil, entre otros). Es posible sostener, atentos a la Declaración de Cartagena de Indias (2008), que estas estrategias aportan y contribuyen al propósito de universalización de la Educación Superior sobre el que se pronunciaron más de tres mil intelectuales de Latinoamérica comprometidos con la democratización del nivel.

El sostenido fortalecimiento de bloques regionales MERCOSUR y UNASUR representa un punto de inflexión que establece una nueva relación entre lo local y lo global constituyendo un nuevo modelo territorial, que se supone, contrapuesto al paradigma de centro–periferia, que históricamente ha configurado las relaciones entre regiones. Entre los innumerables compromisos que estos nuevos escenarios configuran, las Universidades Públicas, asumen a través de la conformación de Delegaciones, contribuir a la democratización de la educación y la formación de graduados de acuerdo con las necesidades locales, nacionales y regionales, consolidando espacios de formación universitaria en articulación con las instituciones y gobiernos locales, provinciales y nacionales.

El CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL (CIN), a través del acuerdo Plenario N° 629/07, propuso la generación de un Programa de Cooperación y Articulación Universitaria Nacional que optimice los recursos institucionales existentes, para atender las demandas de educación en las distintas regiones, a través de una política planificada. En orden a esos planteos la Secretaría de Políticas Universitarias propuso inicialmente la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (CRES) determinando las diferentes áreas de vacancia a nivel territorial. Esta política recibió posteriormente una serie de reformulaciones que se tradujeron en la creación de las actuales Delegaciones Universitarias.

A nivel local en el Planeamiento Estratégico de la Universidad Nacional de San Juan, presentado en el año 2006, se registraba a la zona norte de la provincia como AREA DE VACANCIA, y se exponía el compromiso de participar en la extensión del servicio universitario a zonas alejadas del Gran San Juan, consolidando, paralelamente, “la coordinación y articulación de los niveles y ciclos integrantes del sistema educativo nacional”<sup>1</sup>. La idea central que orientaba el programa era fortalecer vinculación con el medio social en el cual se sitúa la Universidad expandiendo la do-

---

1 Estatuto de la Universidad Nacional de San Juan. Art. 3°

cencia, la investigación básica y aplicada y la extensión, como sus funciones nodales.

Se unen así, los principios estatutarios de la Universidad Nacional de San Juan con los de la Secretaría de Políticas Universitarias mediante la creación de la Delegación. Esta iniciativa tiene en sus orígenes, entre sus objetivos, “incrementar los niveles de cobertura hacia los sectores sociales con menos oportunidad de acceso a la educación superior por su situación socio-económica y geográfica” y “aumentar el impacto del Sistema de Educación Superior en el desarrollo regional y local”.<sup>2</sup>

### **La política universitaria de la UNSJ. Expansión de la Educación Superior**

En el año 2014, y con el antecedente de contar ya con experiencias previas en la oferta de carreras en departamentos no pertenecientes al “Gran San Juan”, se concreta la creación de la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” en la localidad de San José de Jáchal, como eje de la *Región que comprende los Departamentos JACHAL, IGLESIA, VALLE FERTIL y CALINGASTA*.

Desde la misma Ordenanza 033/14/CS de creación de la Delegación, se ofrecen algunos principios de política universitaria local al pretender *reificar el poder a través de su vinculación directa al territorio*, en tanto explicita: “que en estos nuevos escenarios las universidades públicas asumen el compromiso de contribuir a la democratización de la educación y la formación de graduados de acuerdo con las necesidades locales, nacionales y regionales, consolidando espacios de formación universitaria en articulación con las instituciones y gobiernos locales, provinciales y nacionales.(...)”

Vinculadas a las problemáticas y/o tensiones que emergen en el proceso de institucionalización de la Delegación, las nuevas formas de gestión e interacción entre los diversos actores del espacio social universitario, en tensión permanente entre la Sede, la Delegación y los centros regionales que la componen, se van conformando nuevos sentidos de “lo universitario”, de “ser universitario”. Sobre estas múltiples maneras va cobrando sentido dicho proceso, en cuya trama es constitutiva y definitiva la “*distancia*” entre los componentes de la Delegación y la Sede de la UNSJ.

---

2 Objetivos de los Centros Regionales de Educación Superior. Res 299/09

Al “historizar el proceso de construcción simbólica y práctica de la Delegación”, uno de los primeros sentidos que resulta problematizado refiere a su localización, el “dónde” se crea la Delegación.

Diversos son los aspectos que fundamentan la creación de la “Delegación Valles Sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan” con asiento Académico y Administrativo en la ciudad de San José de Jáchal, como eje de la *Región “JACHAL, IGLESIA CALINGASTA y VALLE FERTIL”*.

Si bien desde 2012 se proyectaba un Programa de expansión que otorgara un sentido de unidad al proceso, es en 2014, por Ordenanza 033/14/CS cuando se concreta la creación de la Unidad Académica y Administrativa “Delegación valles sanjuaninos de la Universidad Nacional de San Juan”, que comprende a los departamentos de Jáchal, Iglesia, Valle fértil y Calingasta de la provincia de San Juan.

### **Interpelando los sentidos de “lo rural”**

Procuramos comprender los sentidos sociales que asume la “distancia” a partir de dilucidar los “principios de clasificación social” que dotan de unidad de medida social a la misma, reconociendo los sentidos que los agentes comprometidos en su definición le otorgan cotidianamente, desde la propia praxis pero, también, aquellos prefigurados desde la ciencia, y que refuerzan los primeros.

Particularmente, en la reseña siguiente nos enfocamos en comprender aquellos sentidos emergentes de la mirada expresada por los estudiantes de la Tecnicatura en Administración Pública, que se dicta en la Delegación de la UNSJ ubicada en la ciudad San José de Jáchal del Departamento Jáchal.

Uno de las primeras huellas que resulta necesario problematizar refiere a la definición del “dónde” se crea la Delegación y, con ello, del sentido que adquiere el espacio físico y social que conforma la nueva institución; es decir, el proceso de la *territorialización* que empieza a instituir la universidad estatal en una zona considerada distante de la Sede central de la UNSJ. De múltiples maneras va cobrando sentido dicho proceso, en cuya trama va a ser constitutiva y definitoria la “*distancia*” entre la Delegación y la Sede de la UNSJ.

La “*distancia*” de la “Delegación” respecto al “Centro”, que los entrevistados señalan de diversas maneras y en repetidas ocasiones revelan, así mismo, los principios de división social con los que se define “*lo cercano y lo lejano*” y que, como veremos, la misma ciencia social, objetiva a través de sus procesos de clasificación teórica de lo social (como, por ejemplo, la división entre lo urbano y lo rural).

Proponemos un ejercicio que intenta discurrir sobre las categorías teóricas que Pierre Bourdieu realiza en su artículo “La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región”, en el cual plantea la necesidad de someter *a examen las herramientas conceptuales más comúnmente utilizadas en las ciencias sociales a una crítica epistemológica fundada en la historia social de su génesis y de sus usos*. Precisamente, el autor critica del concepto de “región” y a sus modos de justificación tanto desde el campo académico, como desde el propio campo social.

Asimilando este planteamiento para el análisis de la génesis de la categoría “región” en nuestro caso, procuramos comprender los sentidos que van definiendo la noción de “la distancia” -no sólo geográfica sino fundamentalmente social- que otorga entidad a lo lejano y a lo cercano, desde la mirada de los alumnos de la citada Tecnicatura, a través de expresiones verbales “un centro” y un “no centro” y sus sucesivas oposiciones: lo urbano y lo rural, el acá y el allá, etc.

Una característica muy especial —en los cuatro departamentos— es el sistema de relaciones socio-económico-cultural que presentan. Los departamentos se estructuran como un modelo territorial “monocéntrico”, con una **villa cabecera** (ciudad) como centro del sistema, ya que posee la mayor jerarquía funcional, espacial y significativa, dos o tres **localidades** importantes conocidas como distritos y una serie de pequeños **parajes** y, también, algunos **puestos**. Esta tipología responde, por un lado, a las particularidades de su geomorfología y, por otro, al tamaño del oasis productivo<sup>3</sup>, y será decisiva en los procesos de definición de los sistemas de clasificación social, en lo que refiere tanto al sistema de posiciones sociales, como al de las propiedades desde las que se otorga sentido a la “distancia” entre esas posiciones.

En el caso de Jáchal, el segundo en extensión de la provincia, ha determinado históricamente, que la población haya tendido a concentrarse en la Villa de San José y los asentamientos que la circundan. El sistema vial conecta espacialmente los puntos extremos del oasis (Niquivil al sur, Villa Mercedes al norte y Huaco al este) con centro en Jáchal. Estos asentamientos, presentan jerarquía de “**villa**” (poseen educación primaria y secundaria, centros de salud, comercio básico y estructura de planta urbana consolidada) con asentamientos menores como Pampa Vieja, Tamberías, San Isidro, entre otras localidades o distritos. Las vinculaciones al interior del territorio son buenas, en general, pero de bajo estándar técnico. Fuera de este sistema se observan los llamados “**puestos**”, habitados por grupos de fami-

---

3 PROPUESTA DE CREACIÓN DE CRES Zona Norte – San José de Jáchal. PROVINCIA DE SAN JUAN. Junio de 2012

lias que viven de la actividad primaria, básicamente ganadera de autoconsumo. Una situación particular presenta la Villa de Mogna, distante aproximadamente 80 kms. de la capital departamental, con serias dificultades de comunicación.

Jáchal expresa en cuanto al modo de ocupación del espacio, una *sucesión de ruralidades*: una ruralidad cada vez más precaria al alejarse de los centros poblados como las Villa cabecera departamental que, también rural, poseen cierto grado de urbanización, entendida ésta como posesión de servicios públicos.

En una primera aproximación, las definiciones desde las que se piensan las políticas orientadas a la creación de las Delegaciones pareciesen tomar los recaudos necesarios para no remitir a definiciones arbitrarias de “sede” o “región” inspiradas en la definición tradicional de lo urbano en lo rural, o del centro en el campo. De manera abierta y manifiesta se supone superando las lógicas centro-periferia que históricamente han configurado las relaciones entre regiones.

Más allá de preguntarnos si las mismas alcanzan dicho propósito, deseamos remitirnos a los modos en que se van configurando los procesos constitutivos de la Sede de la Delegación, tomando en consideración, no sólo la creación de carreras, sino también, la inscripción de los trayectos formativos y profesionales de los agentes que la conforman y el modo en que, desde los mismos, se van definiendo los procesos representacionales.

Un juego de comprensión que intenta dar cuenta, de los principios clasificatorios que emanan desde la academia y que permean en las conceptualizaciones de las políticas educativas, y de las luchas que se expresan cotidianamente en el campo social y que pugnan por la definición de los principios legítimos de clasificación social<sup>4</sup>.

Como señala Pierre Bourdieu (1996: 315), *la ciencia no puede omitir, un análisis de la relación entre la lógica de la ciencia y la lógica de la práctica*. Será preciso entonces, promover un incansable ejercicio de vigilancia epistemológica, que implica reconocer que debido a que la ciencia social está obligada a clasificar para conocer, *debe resolver, al menos para plantearlo correctamente, el problema de las clasificaciones sociales y de conocer todo aquello que, dentro de su objeto, es*

---

4 En efecto, la confusión de los debates en torno a la noción de región, y más generalmente de «etnia» o de «etnicidad» (...) tiende a provocar una preocupación por someter los categoremas del sentido común (emblemas o estigmas) a la crítica lógica y a sustituir los principios prácticos de juicio cotidiano por los criterios lógicamente controlados y empíricamente fundados de la ciencia, lo cual conduce a olvidar que las clasificaciones prácticas están siempre subordinadas a funciones prácticas y orientados hacia la producción de efectos sociales; así como a oscurecer el hecho de que las representaciones prácticas más expuestas a la crítica científica (...) puede contribuir a producir aquello que en apariencia solo describen o simbolizan. Es decir, la realidad objetiva a la que la crítica objetivista remite para lograr que aparezcan las ilusiones o las incoherencias (Bourdieu, P. 1996)

*producto de actos de clasificación* (Bourdieu, P.: 1996; 315). En nuestro caso, particularmente pensamos en los principios de clasificación social desde los que se instituye la “distancia”, lo universitario a la distancia de un “centro”

### **Construyendo sentidos: La distancia, el centro, lo rural. Se hace camino al andar...**

Los sentidos de *democratización* y de *expansión del servicio educativo hacia zonas alejadas*, expreso por las áreas ministeriales y desde la propia universidad, que define el origen de la creación de la Delegación, se ve complejizado por el propio proceso de constitución de la misma y por los significados que otorgan a dicha experiencias sus destinatarios, los pobladores de la región.

En el proceso de aproximarnos a “historizar el proceso de construcción simbólica y práctica de la Delegación en la región”, uno de los primeros sentidos que resulta problematizado refiere a la localización, el “dónde” se crea la Delegación y, con ello, la dilucidación del sentido que adquiere “la distancia”. Desde sí, desde los ciudadanos que habitan determinado territorio y que explicitan dicha distancia en un juego de oposiciones categóricas tales como: centro-pueblo, lejos-cerca, rural-urbano, alejado-cercano, etc.

Al pensar la Delegación en zonas alejadas, inmediatamente se asocia la idea de “Sede” de la misma, definida en relación a la noción de espacio territorial, a la perspectiva de “*distancia*” entre los espacios a cubrir y las posibilidades de comunicación entre dichos territorios. En principio creemos que, pese a que la normativa emanada de la Secretaría de Políticas Universitarias y compartida por el CIN y la UNSJ –particularmente- referida a la creación de Sedes, evita taxativamente asociar la idea de creación de delegación con lo rural, persiste en el sentido práctico que atraviesa a los agentes comprometidos en su constitución, la asociación de la delegación con “lo rural”, y a “lo rural” con “lo inaccesible” de “lo urbano”. Pareciese reproducirse en estas representaciones, las definiciones de lo rural impuestas por la propia ciencia social evolucionista de fines del siglo XIX y gran parte del XX; sostenerse en esas palabras, los fundamentos del continuo rural-urbano elaborado por Sorokin y Zimmerman (Principles of Rural-Urban Sociology de 1929), en el que lo rural y lo urbano quedaban expresos a través de dicotomías que en todos los casos acentuaban un sentido de superioridad del último sobre el primero, en el llamado tránsito de la sociedad tradicional a la sociedad industrial, sobre la base de tipos ideales contrapuestos (Gómez, Sergio E.: 2001)

En las entrañas de estos análisis se sostenía un proyecto modernizador que suponía un proceso civilizatorio de supresión y/o subordinación de “lo rural” a “lo urbano”. Como señala Artemio Baigorri (1995) “en realidad lo que la mayor parte de las reformas agrarias buscaban era la urbanización del campo, entendida la urbanización como proceso civilizatorio, de incorporación de los espacios sociales rurales a la modernidad ciudadana, se produjo, entre los sociólogos encargados de colaborar con los técnicos que diseñaban las reformas agrarias, un contrasentido; pues al tomar al *campesinado* como un sujeto histórico, se les consideraba como un objeto de valor, y como tal a conservar”<sup>5</sup>.

En el origen de las representaciones de los agentes comprometidos en la institucionalización de la Delegación se cristaliza la fuerza de las divisiones de lo social que resultan de los procesos de objetivación producidos por la ciencia. El efecto simbólico (en las lógicas prácticas) que ejerce el discurso científico (lógica científica), consagra un estado de las divisiones y de la visión de las divisiones sociales, inevitable; ya que es la ciencia, el lugar legítimo y posible en el que ocurren las luchas simbólicas por el conocimiento y el reconocimiento de los criterios llamados «objetivos» (Bourdieu, P.: 1996)

¿Cuánto de esto pervive en las representaciones de los gobernantes, maestros, alumnos y pobladores de la región al momento de valorar la “llegada” de la Universidad (del tren) a su localidad?, ¿Cuánto de estas definiciones subsiste al momento de delimitar lo local o sobrevalorar lo local?, ¿Hasta qué punto el reclamo de igualdad de oportunidades, y de un sistema “no marginal”, completo y homólogo al que se brinda en la ciudad no refuerza el sistema de relaciones de fuerza históricamente configurado y cristalizado en la oposición urbano-rural?, es decir, ¿de qué manera un reclamo legítimo refuerza la desigualdad expresa objetiva, subjetiva y relacionamente?

Los alumnos que cursan la Tecnicatura en Administración en la ciudad de San José de Jáchal, en sucesivas ocasiones, al momento de definir su propia experiencia con la UNSJ, lo hacen comparando la propia experiencia con aquellas que, creen, se producen en la sede central.

---

5 Desde que la sociedad industrial se definió como un proceso civilizatorio, uno de cuyos elementos fundamentales fue la urbanización, *lo rural* nunca se ha definido, quedando como residuo de *lo-que-aún-no-es-urbano*. (...). Esta valorización no ha sido siempre explícita, pero ha estado desde luego latente la gran teoría (al menos en Spencer, Durkheim, Simmel, Tönnies o Redfield...). Así se hablase de solidaridad mecánica o solidaridad orgánica, de comunidad o asociación, de *lo folk* y *lo urban*, etc, aun cuando se manifestara cierta preocupación por el tipo de desórdenes sociales provocados por la urbanización, se estaba poniendo en lo alto de la escala a lo urbano, y en lo más bajo a lo rural. (Baigorri, A.: 1995)

Emerge así un primer sentido que otorga entidad a la “Delegación de los Valles” y señala la fuerza de las divisiones de lo social, remitiendo a la “distancia”. Parece que para poder explicar la propia trayectoria, los estudiantes necesiten señalar la Sede Central, y más específicamente, la “distancia” a la misma. Por ejemplo, en relación al inicio del ciclo lectivo y al calendario académico Lorena nos comenta: “(El inicio) *nunca es bien específico y no siempre empezamos como la facultad de allá, del centro*”... *“Empezamos tarde (respecto al centro) y terminamos tarde (en relación al centro) eso es una de las desventajas que tenemos nosotros acá en eso en el calendario digamos*”. La diferencia es percibida en términos de desventaja respecto a un “centro”

El “centro” cobra valor diferencial y afirma la “distancia” porque no sólo cuenta con ventajas comparativas, sino que además representa el “lugar” desde el que se toman las decisiones. Para Lorena, Adrián y Marcela, “el centro” es quien toma las decisiones y “a-cerca” a la Delegación las novedades

Entrevistador: ¿y tienen alguna otra actividad académica vía internet?

Adrián: no (...) no, igual quedaron comprometidos en traer deportes también para dar para las facultades y todavía no, desde el comienzo desde que comenzamos la carrera decían que iban a traer algunos pero no

Dicha distancia queda rubricada cuando Adrián, al referirse a la creación de carreras en la sede, define a la Villa Cabecera de Jáchal como “Pueblo”: (*Claro, que no van a traer carreras repetidas, van a ir cambiando, sino van a llenar el pueblo de una sola carrera*”).

En estos relatos se explicita **la distancia**, la que ya no sólo es pensada en términos geográficos, sino que asume aquellas propiedades que la definen a partir de los principios de división social del espacio. *Nadie podría sostener en nuestros días que existen criterios capaces de fundar clasificaciones «naturales» en regiones «naturales», separadas por fronteras «naturales» (...) la «realidad» en este caso es totalmente social y las clasificaciones más «naturales» se apoyan siempre sobre rasgos que no tienen nada de natural y que en gran medida no son sino el producto de una imposición arbitraria es decir, de un estado anterior de las relaciones de fuerzas en el campo de batalla de la delimitación legítima.* (Bourdieu, P.: 1996; 316)

Un segundo sentido en el que aparece pensada la Delegación de los Valles a partir de la idea de centro-periferia, lo encontramos formulado como “reclamo” por “ser reconocido como un igual desde la distancia”. Una lucha que procura romper



con esa posición “distante” relacionalmente respecto a un centro, pero que contradictoriamente cobra sentido solo en función de definirse en relación a la distancia que posee respecto a ese centro, y que por ende revalida la fuerza del centro.

En términos nominativos, *los estudiantes expresan esta posición de dos modos. El primero*, reclamando una carrera con idénticas características y calidad que la que se brinda en el centro; un requerimiento a “ser asimilado”. Todo ello en relación al efectivo acceso a un servicio educativo próximo al ofrecido por la sede central, que cumpla equivalentes experiencias formativas. Preocupación enfatizada por los miembros de la comunidad, desde el inicio de la propuesta: no entender “Delegación” como sinónimo de “sistema educativo marginal”.

Esta demanda por “igualdad de condiciones” refuerza la distancia social ya que se asimila la posición de dominado y de búsqueda de obtención de esa identidad legítima respecto a lo universitario, que, claro está, se encuentra en el centro. Pierre Bourdieu al respecto añade: *“Una vez que los dominados en las relaciones de fuerzas simbólicas entran en la lucha en condiciones de aislamiento, como es el caso de las interacciones de la vida cotidiana, no tiene otra elección que la aceptación (resignada o contestataria, sumisa o indignada) de la definición dominante de su identidad, o bien, la búsqueda de la asimilación que supone un trabajo destinado a hacer desaparecer todos los signos propios que recuerdan el estigma (en el estilo de vida, de la indumentaria, de la pronunciación, etcétera) y a proponer, a través de estrategias de simulación o de apariencia, una imagen de sí mismo que resulte lo menos alejado posible de la identidad legítima” (1996; 36).*

Lorena: lo malo ha sido todo esto de las mesas que no se ha respetado (el número de llamados) que por ahí se acortan muchos los tiempos...que no tengamos clases de consultas

Adrian: ... no hay mucha responsabilidad por la parte de San Juan en esto, igual cuando vas a rendir hay veces que vos no venís en el listado y no te dejan rendir cuando te inscribís acá o mandas por los grupos de whats app para inscribirte y siempre nos están perjudicando a nosotros... nosotros no nos enteramos, lo vemos como mucho falta de respeto hacia nosotros qué es lo que pasa...

Lorena: Y después tenemos que los profesores se enojan con nosotros porque... por ejemplo la otra vez en economía había una chica que se había inscripto justo conmigo, yo venía en la lista y ella no, y el profesor no le quiso tomar, le dijo “te conviene no presentarte” le dijo, directamente “ándate y te lo tomo después, pero no te voy a tomar la mesa”, y Vanesa (Secretaria de la carrera) estaba lla-

mando para ver por qué no aparecía en la lista si nos habíamos inscripto juntas...

*El segundo modo que asume dicho requerimiento se expresa en forma de demanda por ser reconocidos a partir de la especificidad de los procesos locales*

(“la posibilidad de la instalación de una sede en la región, en vista a que su creación permitirá (...) respetar el localismo; recuperar y potenciar los principios socioeducativos y culturales; atenuar el aislamiento físico; poner en valor su historia, su cultura y sus recursos económicos y turísticos” (Corresponde a fundamentación de la presentación de proyecto de creación de la delegación).

Esta demanda se expresa sin un cuestionamiento sobre los principios de clasificación desde los que se define la distancia y los procesos de estigmatización de lo local. Bourdieu denomina a este tipo de reclamo “reivindicaciones regionalistas” y las entiende como respuesta a la estigmatización que produce el territorio de la cual es, aparentemente, producto.

Esta demanda, esta proclama de lo local en términos de autodeterminación regional, no logra confrontar con los principios de división sobre los que se definen y legitiman las posiciones de los dominantes y de los dominados. Al respecto Pierre Bourdieu señala:

“De hecho, si la región no existiera como espacio estigmatizado, como «provincia» definida por la distancia económica y social (y no geográfica) en el «centro», es decir, por la privación del capital (material y simbólico) que reúne la capital, no podría reivindicar su existencia: es porque ella existe como unidad negativamente definida por dominación simbólica y económica que algunos de aquellos que participan en ella pueden ser llevados a luchar (y desde luego con oportunidades objetivas de éxito y de beneficio) para cambiar la definición, para invertir el sentido y el valor de los rasgos estigmatizados y que la revuelta contra la dominación bajo todos sus aspectos, incluso económicas, tome la forma de la reivindicación regionalista.” (1996; 36)

En síntesis, el deseo por contar con mayores márgenes de autodeterminación de parte de los agentes de la Delegación, en lo que respecta a los procesos constitutivos de la misma, se encuentra atravesado por esa contradicción genética que implica ser “Delegación” de un “Centro”. Así, el sentido de los procesos reivindicativos ex-

presos por los agentes -hasta el momento- serían consecuentes con el presente instituyente que atraviesa a la delegación, y de imposibilidad estructural y estructurante de una institución universitaria comprendida en el reconocimiento de la “heterodeterminación”, reproduciendo el estigma pero bajo una forma investida. *Abolir el estigma realmente supondría que se destruyeran los cimientos mismos del juego que, al producir el estigma, engendra la búsqueda de una rehabilitación fundada sobre la autoafirmación exclusiva, presente en el principio mismo del estigma; que se haga desaparecer los mecanismos a través de los cuales se puede ejercer la dominación simbólica y al mismo tiempo los fundamentos subjetivos y objetivos de la reivindicación de la diferencia que ella engendra* (1996; 36).

### **Las clasificaciones sobre lo universitario: Una sucesión de ruralidades, luchas por constituir un centro en la periferia, lo rural, lo distantes**

Claramente la problematización sobre la lejanía y la inaccesibilidad asociada a la condición de “lo distante” no se agota. Irrumpe nuevamente en las palabras de los pobladores la cuestión de la “ruralidad en la ruralidad” o por qué no, de “lo urbano en lo rural” o de “infinitas ruralidades” mientras perviva la desigualdad. *“Localizar un servicio en la Villa Cabecera urbanizada, de un departamento considerado rural (caso Jáchal), debe permitir recuperar, integrando, a los pobladores de las distintas localidades (aún lejanas) del mismo departamento o de departamentos lindantes. Lo contrario reafirma el aislamiento de muchas comunidades”* (Docente de un escuela del departamento Jachal). Nuevamente emerge desde los pobladores el sentido de lo rural, interpellándolos sobre que condición histórica se impone al definir lo rural, emergiendo nuevamente como la condición de la “inaccesibilidad a lo urbano”, al centro.

Introducimos en las cuestiones precedentes obliga a poner en cuestión los sentidos conocidos, revisar lo sabido sobre distancias físicas y distancias simbólicas. Es preciso re-conocer este nuevo proceso de constitución de un servicio educativo universitario en “zonas alejadas” de la sede central.

La referencia a la categoría “sucesión de ruralidades” o de la “ruralidad en la ruralidad” no tiene, en este trabajo, como propósito analítico marcar la “marginalidad” o la “dificultad en el acceso”, más bien, intenta señalar el efecto que producen los principios legítimos de definición de lo social, y las luchas que se producen entre los grupos por poseer el poder sobre la definición de los principios legítimos de cla-

sificación social, y que en definitiva, dan cuenta de los procesos de reproducción y reconversión social.

En sus relatos los entrevistados remiten en sucesivas ocasiones a un “centro”. En ocasiones lo hacen para marcar la “distancia” entre la sede ubicada en el Gran San Juan, que representa el centro respecto a la “Delegación de los Valles” a la que pertenecen (“*Nunca es bien específico, y no siempre empezamos como la facultad de allá, del centro*”). En otras oportunidades, el señalamiento de un “centro” por parte de los entrevistados, fue mencionado para marcar otra distancia, aquella que se establece entre la Delegación de los Valles, ubicada en la Villa Cabecera del departamento Jáchal y las localidades lindantes a la misma.

Entrevistador: ¿Ustedes si son de acá?

Lorena: Yo vivía antes en La Pampa (localidad alejada de la capital departamental), ahora vivo acá en el centro (San José de Jáchal)

...

Marcela: ellas se quedan acá en el centro (San José de Jáchal) la Susi y la Gabi

...

Entrevistador: y más de la mitad del curso ¿y directamente vienen y alquilan acá?

Marcela: si

El consecutivo señalamiento del centro, remitiendo a distintos lugares (Gran San Juan, y Villa Cabecera del Departamento Jáchal) ciertamente marca una distancia física, pero sobre todo, señala la distancia social y el modo legítimo de clasificar socialmente las distancias, las diferencias, las desigualdades, y el sistema de relaciones de posiciones sociales, siempre en disputa.

La lucha por la definición de esos principios no son más que expresión de las disputas de los grupos sociales por poseer *el monopolio del poder de hacer ver y de hacer creer; de hacer conocer y de hacer reconocer, de imponer la definición legítima de las divisiones del mundo social (y físico) así como, en el mismo sentido, para hacer y para deshacer los grupos: en realidad, esas luchas tienen por objetivo, en efecto, el poder de imponer una visión del mundo social a través de los principios de di-visión que, una vez que se han impuesto al grupo en su conjunto, constituyen el sentido y el consenso sobre el sentido, en particular sobre la identidad y la unidad del grupo, que constituye la realidad de la unidad y de la identidad del grupo.* (Bourdieu, P.: 1996; 316)

## A modo de cierre

Hemos iniciado un camino que intenta aproximarse a los modos en que los estudiantes, desde su experiencia, otorgan sentido a lo universitario y más específicamente a la Delegación, a partir de comprender, como su definición -que en principio pareciese dilucidarse a partir de criterios de carácter geográficos (en su “distancia” del Centro, o en su carácter de región)- obedece en realidad a los principios de clasificación desde los que se producen y reproducen estas divisiones (“la sede y el centro”, “lo de acá y lo de allá”).

Un trabajo que se propone aprehender la lógica específica del mundo social como construcción siempre provisoria de una realidad; esta «realidad», que es el espacio de una lucha permanente por definir la «realidad»; y que implica aprehender a la vez lo que es instituido, sin olvidar que se trata solamente de un resultado en un momento dado del tiempo, de la lucha para hacer existir o bien desaparecer lo que existe y sus representaciones (Bourdieu, P.: 1996)

Persisten en el proceso de construcción del objeto de conocimiento una sucesión de interrogantes que nos ubican como miembros de la misma academia, en posiciones frágiles para vigilar epistémicamente las cuestiones: ¿qué sentido tiene un “servicio urbano” trasladado a “lo rural”?, ¿Cómo es vivido por sus miembros?, ¿Cómo miramos “los urbanos” a los estudiantes que “se autoreferencian como rurales”?, ¿Cómo revalorizarán lo propio?, ¿Cómo revalorizarán “lo ajeno”? , ¿Un servicio concebido de calidad es eminentemente urbano?, ¿Bastará la condición de igualdad, de hacer lo más urbanamente posible la universidad en la delegación?, ¿Eliminar la desigualdad es acceder a lo del otro, a lo urbano, a la propiedad valorada en espacio social como distintiva?

## Bibliografía

- Baigorri, Artemio** (1995). De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología Urbana en el marco del actual proceso de urbanización global. V Congreso Español de Sociología - Granada, España
- Bourdieu, Pierre** (1996) La identidad y la representación. Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región (Primera y Segunda de dos partes). Traducido del francés por Edgar Samuel Morales Sales. Publicado originalmente en Actes de la Recherche en

Sciences Sociales. No. 35. noviembre. 1980. París, pp. 63-72. Revista Ciencia Ergo Sum. Vol. 2 Nro. 3, y Vol. 3. Nro 1

**Bourdieu, P.** (2007) El sentido práctico de Pierre. Argentina. Siglo XXI

**Brunner, J. J.** (1990) *Educación superior en América latina: cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.

**Chiroleu, A** (S/D). “Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina”. En Revista *Política universitaria* (pp. 26-31). IEC- CONADU.

**De Sousa Santos, B.** (2005) “La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad”. CEIICH-UNAM. México

**Dubar, C.** (2002). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France. Paris

**Gómez, Sergio E.** (2001) ¿Nueva Ruralidad? Un aporte al debate. *Revista Estudios Sociocidad e Agricultura*, 17, outubro 5-32. S/D

**Iriarte, A. y Ferrazzino, A.** (2009) Los jóvenes argentinos, la universidad pública y la estructuración de sus proyectos en un contexto de exclusión y cambios epocales. En Romo Beltran, R. y Correa, N. (comps.) *Educación en América latina. Debates y reflexiones en torno a la universidad pública* (pp. 121-136). México. Universidad de Guadalajara: Imago mundo.

**Montañez, S.; Dacuña, R.; Negri M.; Benítez B.; Demartini M.; Tejada I. y Lucato M.** (2015) *¿Juego de ilusiones? Ingreso y permanencia de estudiantes universitarios. Una construcción desde los sentidos de la academia*. Argentina. UNSJ. Editorial Fundación Universidad.

**Pickenhain, Jorge** (2001). *Integración de Jáchal en el espacio funcional sanjuanino*. EFU. Argentina.

**Rovasio, R.** (2011) “El rol de la universidad (y de los universitarios) en la producción y transferencia del conocimiento” .En Servetto, A., Saur, D. (comps.) *Sentidos de la universidad* (pp.261-269). Córdoba. Argentina. Editor UNC.

# La descentralización de la Universidad de la República en el Noreste de Uruguay: el papel de la institución universitaria en el desarrollo local

AMÍLCAR DAVYT

amilcar@fcien.edu.uy

Unidad de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, UdelaR, Uruguay.

AMALIA STUHLREHER

astuhldreher@hotmail.com

Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social, Centro Universitario de Tacuarembó, Universidad de la República, UdelaR, Uruguay.

GABRIEL FREITAS

gfreitas@fcien.edu.uy

Unidad de Enseñanza, Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República UdelaR, Uruguay.

## Introducción

Durante los últimos años, la Universidad de la República (UdelaR) ha profundizado sustancialmente su política de radicación y desarrollo de unidades académicas en poblaciones menores de lo que en Uruguay se denomina “interior” del país: en general, capitales departamentales de menos de 100.000 habitantes. Esto ha sido posible por la conjugación de los impulsos derivados de nuevas concepciones universitarias, de parte de la propia institución, con importantes recursos financieros aportados a partir de un acuerdo parlamentario sustancial, concretado en especial en el presupuesto universitario de 2010, a propuesta del Gobierno Nacional.

De alguna manera, las políticas recientes de descentralización y regionalización de la UdelaR vienen transformando, a la que hasta no hace mucho tiempo era la única universidad pública uruguaya, en una institución universitaria de alcance verdaderamente nacional, en consonancia con políticas nacionales de impulso a la educación terciaria en todas las regiones del país.

Es objetivo de este texto analizar algunos procesos y transformaciones resultantes de estas políticas, en particular en la Región Noreste del país (departamentos de

Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó), en aquellos aspectos relacionados a la evolución de los equipos docentes, las carreras ofrecidas y los estudiantes inscriptos, así como a las vinculaciones con las poblaciones del entorno inmediato. Se consideran aquí tanto cambios de la propia institución (reorientación de la agenda de investigación, aumento de la capacidad de trabajo interdisciplinario, carreras dirigidas a problemas regionales, mayor relacionamiento con otros actores sociales, etc.) como transformaciones en la vinculación con las poblaciones del entorno inmediato (rol de la institución como agente promotor del desarrollo local, inserción de los saberes científicos y técnicos en la trama misma del desarrollo, aporte a la resolución de problemas concretos).

Se procura desentrañar en qué medida la UdelaR se viene transformando en una “universidad de cercanías” en el Noreste, bajo el precepto de “autonomía conectada”, es decir, tomando decisiones y desarrollando acciones en estrecha relación con otros actores. Partiendo de estas ideas y de la concepción de Universidad como agente promotor del desarrollo local, es posible afirmar que un factor muy importante en las transformaciones ocurridas en el territorio se relaciona con los modos específicos de vinculación con el medio que las unidades universitarias han ido estableciendo en forma paulatina. Trabajos sobre innovación y desarrollo en América Latina y en el mundo han destacado precisamente el carácter informal e intersticial de esta vinculación, subrayando los factores relacionales e institucionales (desde Sábato y Botana, 1968, hasta Lundvall, 1988) que parecieran jugar rol crucial en los procesos aquí analizados.

En la estrategia de vinculación con el medio de las distintas unidades universitarias ha resultado crucial la articulación con un espectro diverso de actores e instituciones, incluyendo en especial la estructura de investigación con presencia en el territorio. En el trabajo se discuten algunos ejemplos que surgen de la consideración de la acción de las sedes de la región considerada, que son indicativos de esa búsqueda de vinculación con el medio. En todos los casos se partía del imperativo de desarrollar vínculos con las comunidades locales. Esto es especialmente relevante, ya que estos departamentos representan ‘ámbitos pequeños’ dotados de cierta unidad geopolítica, histórica y sociocultural, donde los actores interactúan ‘cara a cara’ y donde cobra importancia el llamado ‘capital social’, que se vincula habitualmente al desarrollo local.

En definitiva, es posible constatar que en todos los casos las orientaciones que van tomando las actividades universitarias parecen tener estrecha relación con los vínculos establecidos o los que se busca generar con el entorno. Así, los ejemplos indican que el relacionamiento con socios considerados estratégicos impregnan



fuertemente las iniciativas. En particular, juegan aquí las relaciones que se consiguen establecer con los actores y el entramado institucional local, así como también con los servicios académicos (Facultades) que acompañaron la creación de carreras y la instalación de grupos docentes locales. Podría argumentarse que la acumulación de ‘capital social’ en las respectivas sedes podría ser parte de la explicación de la evolución del proceso universitario.

La metodología aplicada contempla la revisión bibliográfica-documental y de bases de datos institucionales así como entrevistas a actores clave de las distintas sedes universitarias regionales. A partir de esto se reflexiona sobre el devenir histórico de la UdelaR en el interior, considerando los principales rasgos de las transformaciones de la última década y sus principios rectores. Por un lado, se tematizan los cambios fundamentales acontecidos en las sedes de la Región Noreste (grupos docentes, carreras y estudiantes), así como sus relaciones con otras instituciones y actores sociales y económicos, en el camino de la constitución de un único Centro Universitario Regional, en conjunto entre todas las sedes. Por otra parte, se discuten los factores que pudieron afectar dicha evolución, considerando que las innovaciones registradas en el territorio pueden relacionarse con los modos de vinculación que las distintas sedes establecieron con el medio respectivo.

A continuación, en una primera sección se sintetizan los antecedentes del accionar de la UdelaR en el interior de país a lo largo de su historia. En la segunda sección se exponen los principales rasgos de las transformaciones ocurridas durante la última década, a partir de algunos principios rectores que impulsaron dichos procesos. Al respecto, resulta clave la idea de una “universidad de cercanías”, así como la nueva autoconcepción de la UdelaR, que pasa a entenderse como un agente de promoción del desarrollo de los territorios.

En la tercera parte se focaliza en los cambios fundamentales acontecidos en las distintas sedes de la Región Noreste de la UdelaR, en términos de grupos docentes, carreras y estudiantes, así como sus relaciones con otras instituciones y actores sociales y económicos. A partir de ello, se avanza en un análisis exploratorio de algunos factores que pudieron afectar dicha evolución, considerando que las innovaciones registradas en el territorio pueden relacionarse con los modos de vinculación que distintas las sedes establecieron con el medio respectivo. Finalmente se esbozan algunas conclusiones y perspectivas a futuro.

## **1. Antecedentes: la UdelaR en el interior a lo largo de su historia**

La Universidad de la República fue la única universidad pública uruguaya hasta el año 2013 y la única institución de educación superior hasta la década del '80 del siglo XX. Ha sido una institución fuertemente centralizada en la capital del país durante la mayor parte de su historia; así, históricamente sus servicios (como se denomina a sus diversos componentes: facultades, escuelas e institutos) estuvieron situados, desde el punto de vista geográfico, en forma mayoritaria en Montevideo y pocas veces han extendido sus actividades docentes a las demás regiones del país (organizado en departamentos). Esto es especialmente válido para las actividades de enseñanza, ya que las tareas de investigación y de extensión tal vez tuvieron mayor implicación con lo habitualmente denominado “interior del país”.

Aunque fuera creada como Universidad Mayor de la República, desde sus orígenes a mediados del siglo XIX fue conocida como Universidad de Montevideo (en la antigua tradición de denominar ciudadanamente a estas instituciones) e hizo honor a esta designación durante décadas. A comienzos del siglo XX hubo algunos intentos de descentralización para una llegada más directa al interior, a través de dos vías: la investigación y la educación agropecuaria (de la mano con políticas de desarrollo tecnológico del gobierno nacional en esta área, de acuerdo a Martínez, 2012) y la ampliación de la formación secundaria a los distintos departamentos (con la creación de Liceos Departamentales a través de la Ley 3939 de 1912, colocados bajo la égida de la Universidad). Sin embargo, este segundo aspecto sufrió modificaciones poco tiempo después, cuando los Liceos quedaron fuera del ámbito universitario, al separarse a través de la Ley 9523 de 1935 la enseñanza secundaria de la UdelaR, interrumpiendo esta forma de relacionamiento a nivel nacional (Jung, 2011: 9-16).

Luego de un período en el cual las instituciones de enseñanza e investigación relacionadas al área agropecuaria dependieron directamente del poder Ejecutivo, en 1925 se vincularon propiamente a la UdelaR (Ruiz, 2007). Parte de esas instituciones fueron las estaciones agronómicas creadas en los departamentos de Cerro Largo, Paysandú y Salto, constituyéndose así “en (casi) el primer antecedente de la Universidad en el Interior”, al decir de Frevenza, 2011. Otro tipo de presencia se dio a través de las Misiones Socio-Pedagógicas que se realizaron desde 1945 en el interior (Jung, 2011: 17). En 1956 se aprobó la creación de la denominada Comisión de Extensión y Acción Social, lo que refleja la intención de acercarse progresivamente al interior (Bralich, 2010: 54).

Sin embargo, hasta la década del '50 hubo pocos cambios en el accionar de la institución universitaria fuera de los límites de la capital, más allá de la obligatoriedad de la práctica agronómica, en momentos finales de la carrera, en alguna de las estaciones experimentales. En los departamentos del litoral (Paysandú y Salto) se evidenciaron, reiteradamente, intentos por conformar una Universidad del Norte, a impulsos de la sociedad civil (sobre todo salteña). Es hacia fines de los '50 que la Facultad de Derecho responde a estos reclamos, comenzando a dictar algunos cursos de abogacía y notariado luego de algunas discusiones dentro de la propia Universidad (Jung, 2016). También en otras partes se dieron reclamos similares, como el proyecto presentado en 1963 por el diputado por Tacuarembó, José Pedro Lamek, que apuntaba a la creación de la Universidad del Norte en ese departamento, finalmente no materializado (Stuhldreher, 2013).

Más allá de estas actividades, es recién en torno a los '70 que se da un paso en la institucionalización de la UdelaR en el interior, al empezar a crearse las denominadas Casas Universitarias, en Paysandú (1969) y Salto (1970) para estabilizar y organizar mejor las actividades. Este proceso se detuvo con la intervención universitaria por parte de la dictadura militar (1973-1984), aunque se dictaron cursos de diversos servicios en Salto y Paysandú (Jung, 2011, 2013). A partir del retorno a la democracia –nacional y universitaria– se continuó con el proceso de trabajo en varios departamentos del interior: a la reapertura de las casas universitarias anteriores, se le sumó la creación de la de Tacuarembó (1987) y Rivera (1988) y, al mismo tiempo, la asimilación a un servicio universitario de la estructura existente en Salto (1987), en paralelo a la realización de encuentros o sesiones extraordinarias del órgano superior universitario (Consejo Directivo Central, CDC) en ciudades del interior, como Tacuarembó (1985) y Salto (1989) (Jung, 2013).

Lentamente se fueron incorporando actividades, bajo la coordinación general de la denominada Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM, creada en 1994) e insertas luego en el plan de desarrollo universitario (PLEDUR, 2000). En particular, debe mencionarse aquí el impulso a la implementación de carreras y de ofertas educativas en general (específicamente en Paysandú, Rivera y Salto), a partir de los primeros años del actual siglo. En el año 2005 se produce un par de cambios importantes: la creación de la Comisión Gestora de la Descentralización (CGD) como espacio de elaboración y definición de políticas y la aprobación de un segundo plan estratégico de la Universidad (PLEDUR II), que incorporó el proyecto “Fortalecimiento de la descentralización

integral de la Universidad de la República en todo el territorio nacional” (Jung, 2013).

## **2. Transformaciones recientes: nuevos impulsos**

Todos esos procesos, que determinan una acumulación paulatina, desembocan en las discusiones de los años 2006 y 2007, bajo un nuevo rectorado, donde se aprueban orientaciones estratégicas y lineamientos de trabajo hacia el interior del país, incorporando en particular la idea de regionalización. La última década en la UdelaR ha mostrado una profundización de las intenciones transformadoras, a impulsos de algunos actores como el movimiento estudiantil organizado, y con el apoyo de importantes recursos aprobados por el Parlamento Nacional.

En documentos oficiales de aquella época se explicaba la orientación de las transformaciones incluyendo entre “tres aspectos interconectados”: (i) un conjunto de cambios orientados a revitalizar aquel ideal [de la Reforma Universitaria latinoamericana] en las condiciones sociales del siglo XXI, con especial atención a la nueva centralidad del conocimiento; (ii) la contribución universitaria a la transformación educativa vertebrada por la generalización de la enseñanza avanzada y permanente” (UdelaR, 2007).

Esas orientaciones abrevaron de documentos previos, como el presentado por la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) en el año 2006, o la plataforma programática presentada por quien fuera luego Rector, en junio de 2006, denominada “Por una Universidad de cercanías”. Finalmente, en un par de reuniones extraordinarias del Consejo Directivo Central realizadas a mediados del año 2007 se definieron nueve líneas de trabajo a modo de ejes orientadores para la discusión, para los cuales se fueron definiendo distintas medidas concretas de implementación. Dentro de dichas líneas definidas, dos se relacionan de manera directa con las temáticas analizadas en el presente trabajo: la primera, que implicaba “multiplicar el acceso efectivo a la formación terciaria” y, principalmente, la novena, vinculada con la idea de una “Enseñanza Terciaria a escala nacional”.

En este contexto, los principales elementos aprobados en relación a la línea 9 fueron: i) la transformación de la CGD en Comisión Coordinadora del Trabajo de la Universidad en el Interior (en adelante, CCI); ii) la búsqueda de definición de Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET), con ejes temáticos prioritarios; iii) la decisión de conformar Polos de Desarrollo Universitario (PDU) o conjuntos de recursos humanos de alta dedicación; y iv) la pretensión de conformar Centros

Universitarios Regionales (CENUR), agrupando sedes de distintos departamentos (UdelaR, 2010: 14). La consecuente agrupación de sedes fue la base de la política de descentralización y regionalización desarrollada de allí en más (Salvat y Gonçalves 2015).

Respecto a los principios rectores que caracterizaron la estrategia de descentralización y regionalización de la UdelaR, resulta clave la autoconcepción de la institución, que pasa a visualizarse a sí misma como un actor impulsor del desarrollo en los territorios. En uno de los documentos “pioneros” (CCI, 2008) se postula la necesidad de que la Universidad se constituya en agente de desarrollo nacional y regional, asumiendo la responsabilidad de implementar una estrategia sustentable y equitativa, lo que incluye un espacio de articulación regional. Se considera imperativo propiciar dicho protagonismo a través de la enseñanza, investigación y extensión en las llamadas “*regiones de desarrollo educativo*”. Respecto a su posible cometido, dicho documento postula una meta clara:

“Una institución descentralizada que acompañe los procesos transformadores exige pensar en una Universidad de alcance y desarrollo nacional, que promueva la equidad social y geográfica, una Universidad más democrática, que construya soluciones de acuerdo con las realidades locales que la rodean. No pensar la Universidad como un mero tránsito para adquirir conocimientos sino como una institución educativa pautada por la obsolescencia del conocimiento, de la educación continua, de articulador con el resto de las instituciones del sistema educativo, con vinculación con los sectores productivos. De esa manera las sedes universitarias del interior en el contexto de la UR se asumen como protagonistas en la construcción del espacio educativo, como actores de desarrollo social equitativo y descentralizado.” (CCI, 2008: 12).

Como fue mencionado, los tres pilares concretos de la estrategia fueron los PRETs, los CENURES y los PDUs, instrumentos que cobraron especial importancia de cara a la implementación de la política definida. En la medida en que se concibe “la presencia universitaria en una determinada región como un factor dinamizador del tejido cultural, social y productivo” (UdelaR, 2012: 19), a través de los PRETs se trató de construir, con actores locales diversos, “una agenda regional que defina ejes temáticos prioritarios, necesidades educativas de la región y actores capaces de aportar a la satisfacción de esas necesidades” (ídem: 23).

Para ello, desde 2007, cada una de las regiones definidas recorrió un camino de discusiones alimentadas por encuestas a estudiantes de enseñanza media y a pro-

ductores, entrevistas a informantes calificados y reuniones con los más diversos actores. De esta manera se elaboraron documentos con necesidades y al mismo tiempo algunos caminos para satisfacerlas, a ser revisados y actualizados con periodicidad. Este instrumento es la expresión concreta de la idea de construcción inter-institucional, donde puedan colaborar otras instituciones educativas públicas, además de los diversos actores locales y regionales.

El proceso aquí analizado implicó la creación de una institucionalidad inexistente hasta el momento en el territorio, los CENURES, entidades académica y administrativamente autónomas. En agosto de 2009 el CDC aprobó el “Documento de Orientación sobre el Trabajo de la Universidad en el Interior”, que establecía como objetivo de mediano plazo tener CENURES que abarcaran todo el país. Para el primer quinquenio se planeó empezar por el Litoral Norte, el Noreste y el Este, dejando el Centro Sur y el Sur Oeste para el quinquenio siguiente (UdelaR, 2012).

Este instrumento resulta especialmente interesante, ya que materializa un cambio conceptual propio de este período respecto al desarrollo universitario en el interior: hasta ese momento de la historia de la UdelaR se había intentado descentralizar funciones de los servicios montevideanos (carreras, cursos, actividades de extensión o proyectos de investigación). La función de las sedes en el territorio se reducía a la articulación entre acciones que dependían de diferentes servicios radicados en la capital. Con la nueva estrategia, el objetivo pasó a ser generar verdaderos centros universitarios regionales, con autonomía académica y administrativa creciente y con capacidad de proyectarse a mediano y largo plazo. Se buscaba que las disciplinas y áreas de investigación y/o enseñanza efectivamente radicadas en el interior ofrecieran espacios de trabajo interdisciplinario, sin referencia académica exclusiva a ningún servicio.

La pretendida autonomía académica y administrativa creciente se relaciona directamente con la posibilidad de generar relativa independencia con respecto a los órganos centrales de la universidad, así como con los servicios universitarios centralizados en la capital nacional (Facultades, Escuelas e Institutos) en materia de decisiones. El camino trazado implicó constituir órganos de gobierno propios, con integración cogobernada como es tradicional en la Universidad de la República, pero además con elecciones directas. De acuerdo a la Ley Orgánica vigente, N° 12549 de 1958, los órganos máximos de las distintas Facultades, los Consejos, son electos por docentes, estudiantes y egresados, a partir de procedimientos de democracia interna, buscando garantizar su autonomía técnica con respecto a los órganos centrales. En 2011 se estableció una estructura específica para los CENURES a crear, según la cual sus Consejos se integrarían, además, con representantes de ca-

da una de las sedes que confluirían en un Centro; como cuestión distintiva se crearía en cada uno, además de otros órganos, una Mesa Social Consultiva Regional integrada por diferentes actores sociales.

Por último, los PDUs se definieron, también en 2008, como:

“(i) un conjunto de ejes temáticos estrechamente interconectados en una misma región; (ii) grupos docentes de alta dedicación cuya colaboración constituirá un punto de apoyo imprescindible para desarrollar enseñanza de grado y postgrado, investigación y extensión; (iii) bases para la creación de nuevas instituciones y programas de enseñanza terciaria en las regiones respectivas” (UdelaR, 2012: 25).

En resumen, este instrumento tiene por objetivo consolidar grupos docentes de alta dedicación, nivel académico y capacidades propias, dependientes administrativamente de los CENURES, quienes en articulación con docentes de los servicios centrales de la capital del país, en general con baja dedicación horaria y/o “viajeros”, deberán destinar sus energías a la construcción de los propios Centros. Para llevar adelante este instrumento se implementarían llamados o convocatorias a propuestas preparadas por docentes universitarios de los distintos servicios existentes.

Este conjunto de definiciones se produce con una UdelaR que creció vertiginosamente a lo largo de este siglo, habiendo llegado ya, según el VII Censo Universitario realizado en 2011 a unos 109.000 estudiantes, superando en 2012 la cifra de 6.000 egresados de grado al año (UdelaR, 2014: 16). En el año 2010, sin embargo, de los casi 19.500 estudiantes ingresantes a la institución, solamente un 7% correspondía a aquellos que lo hacían en carreras dictadas fuera de Montevideo (Marques, 2015: 62), lo que comenzaría a cambiar progresivamente.

En el contexto de transformaciones conceptuales antes mencionado, la Universidad incluyó importantes recursos para la descentralización y regionalización en su solicitud presupuestal al Gobierno Nacional del año 2010: una parte muy importante de esos recursos fueron concedidos, a diferencia de lo ocurrido con otros componentes de la solicitud. Esta concesión de recursos dirigida u orientada, estuvo en consonancia o enmarcada en una política nacional de promoción de la educación superior en distintos lugares del interior del país, evidenciada también en la creación de la denominada Universidad Tecnológica (UTECH) a través de la Ley 19.043 del 28 de diciembre de 2012, con sedes regionales previstas en diversos departamentos.

La conjugación de estas políticas universitarias con las políticas nacionales, expresadas en los nuevos recursos, hizo que algunos autores plantearan que daba comienzo a una nueva fase en el desarrollo de acciones hacia el interior, con un punto de inflexión basado en esos recursos disponibles para llevar a cabo los objetivos planteados (Carreño, 2015). De hecho, en varias de las regiones del país fue posible avanzar sustancialmente en la constitución de CENURES, la instalación de PDUs, la provisión de cargos docentes, la oferta de carreras, el desarrollo de infraestructura edilicia, los equipamientos docentes y de investigación, a partir de esos recursos. En la siguiente sección se discuten estos procesos específicamente en relación a la región Noreste.

### **3. El proceso de descentralización en la región Noreste**

#### **3.1. Breve caracterización del territorio**

Cabe aquí efectuar una breve descripción general de dicho territorio, que geográficamente abarca los departamentos de Rivera, Tacuarembó y Cerro Largo, caracterizados históricamente por una escasa diversificación económico-productiva. En particular, destaca la actividad primaria (ganadería extensiva, forestación, arroz), así como algunas industrias ligadas a la fase primaria (frigorífico, arroceras, aserraderos, así como fábricas de contrachapados y tableros MDF instaladas en los últimos años) y el sector de comercio, donde la cercanía de la frontera con Brasil juega un rol importante (Barrenechea y Troncoso, 2005). En términos demográficos, se constata una leve disminución de la población radicada en la región en los últimos años: así, el censo de 2004 registró 90.489 habitantes en el departamento de Tacuarembó (2,8% de la población total del país), mientras que el de 2011 contabilizó 89.993. Por su parte, mientras que en 2004 se censaron 104.921 habitantes en el departamento de Rivera (3,2% del país), en el último censo se contabilizaron 103.447. En Cerro Largo en 2004 se registraron 86.564 personas, en 2011 fueron censadas 84.555.

Como contrapartida, al considerar las principales ciudades de la región, se observa en la amplia mayoría de los casos crecimientos superiores al 10%, lo que muestra una tendencia migratoria interna (rural-urbana y urbana-urbana). Para el año 2011, la población urbana de la región es de 254.746 y la rural de 23.476, lo que representa el 91,6% y 8,4% respectivamente. Tal distribución es disímil al interior de la región -si bien existe siempre un significativo predominio de la población ur-



baña sobre la rural-; así el departamento de Rivera muestra un 92,7% de población urbana y un 7,3% de población rural, Cerro Largo 93% y 3% y Tacuarembó 89,3% y 10,7%.

A estos datos se suma un perfil de rezagos en términos de bienestar de la población en comparación con el resto de Uruguay. Considerando datos provenientes del Censo de 2011 y aplicando la metodología del cálculo de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), el Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay (Calvo et al, 2013: 31-32) constata que precisamente en los tres departamentos aquí considerados se concentran los porcentajes más altos de población con al menos una NBI: Rivera (45,4%), Tacuarembó (45,2%) y Cerro Largo (44,8), a los que se suman también Artigas (54,4%) y Salto (49,4%).

### 3.2 Avances del proceso universitario en la región Noreste

Respecto al proceso universitario específico impulsado en esta región, ya desde el año 2007 se trabajó en la elaboración del correspondiente PRET, como documento construido desde una visión local, como región diferenciada, que buscó enmarcar y/o promover lo que ocurriría después. Los ejes temáticos específicos en el marco del PRET Noreste, aprobados en resolución de la sesión del 25/11/2008 del CDC, fueron Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable, Temas relacionados con la Frontera, Madera y Carne. Además, el CDC resolvió “Establecer que el Polo de Desarrollo Universitario del Noreste será promovido conjuntamente por el Centro Universitario de Rivera y la Casa Universitaria de Tacuarembó, a los que se encomienda trabajar para constituir el Centro Universitario de la Región Noreste.” A esto se suma en 2012 la creación de la Casa de la Universidad de Cerro Largo (CUCEL). Todo esto da nuevos impulsos al proceso regional, a través de las convocatorias a propuestas para nuevos PDUs y nuevas carreras.

#### **Polos de desarrollo universitario (PDUs)**

En lo que respecta a los PDUs, hasta el momento se han creados 16 grupos, aprobados a lo largo de las distintas convocatorias, implicando la creación de en torno a 70 cargos docentes. Es interesante destacar que de esos cargos hay 17 docentes que están incorporados al Sistema Nacional de Investigadores – SNI, lo que hace pensar en un cuerpo académico con capacidad de producción científico-

tecnológica (Fernández, 2015: 82, 87). Además de quienes ocupan estos lugares, en general las carreras que se han implementado cuentan con el apoyo de docentes que provienen regularmente de Montevideo.

Los PDUs debían insertarse en alguno de los ejes específicos o transversales para la Región Noreste. En 2009 se aprobó el PDU Estudios interdisciplinarios de Sistemas Territoriales Complejos (CUR), el Instituto Superior de Estudios Forestales (CUT) y el Centro de Estudios de la Frontera (CUCEL). En 2011 se aprobó la creación del Departamento de Ciencias Económicas del CUT. En ocasión del siguiente llamado, 2012, se creó el Espacio de Ciencia y Tecnología Química de la Región Noreste, el Instituto de Desarrollo Sostenible, Innovación e Inclusión Social y el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre la Presencia Misionera en el Territorio en el CUT, mientras que hubo nuevos aportes para el PDU existente en el CUR.

En 2013 se sumó la aprobación del Núcleo de Estudios Rurales, el PDU de Diversidad Genética en la Región Noreste, el Espacio de Biología Vegetal, el Instituto Superior de la Carne y el PDU Procesos Industriales de la Madera en el CUT; en Rivera se aprobó el Centro de Estudios en Políticas Educativas. En 2014 se creó el Núcleo de Estudios Interdisciplinarios sobre Sociedad, Educación y Lenguaje en Frontera en Rivera y el Centro de Salud Reproductiva de Rumiantes en Sistemas Agroforestales en Cerro Largo. (Figuroa y Lorda, 2015: 74-76). Finalmente, a fin de 2016, se aprobó el PDU de Educación Física, Salud y Calidad de Vida.

## Carreras

En 2008 había sólo 5 carreras dictadas en el Noreste, en la sede de Rivera. Algunas de ellas se dejaron de dictar, pero han comenzado otras: actualmente hay 13 ofertas de carreras de grado en la región, 6 en Rivera y 8 en Tacuarembó (una de ellas se dicta en ambas). Así, en Rivera se cuenta con las carreras de Técnico en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable y de Licenciado en Recursos Naturales, Tecnólogo en Madera, Licenciado en Enfermería y Licenciado en Educación Física.

Por su parte, en Tacuarembó se dictan las carreras de Tecnólogo Cárnico, Técnico Operador de Alimentos, Tecnólogo en Administración y Contabilidad (opciones Comunicación Organizacional y Agroindustria), Técnico en Interpretación de Lengua de Señas, Técnico Universitario en Promoción de Bienes Culturales (opción Patrimonio), Ingeniería Forestal y Técnico en Desarrollo Regional Sustentable. En ambas sedes se dicta también la Licenciatura en Biología Humana. En Cerro

Largo, se dictó anteriormente la Licenciatura en Educación Física. Una parte importante de las orientaciones tiene una lógica territorial indiscutible, asociada a los ejes específicos del PRET, sobre todo las carreras de creación más reciente. Por el contrario, en las primeras carreras, previas a la definición del PRET, se constata una orientación más general (por ejemplo las carreras creadas en el área de Salud, pero también las más recientes vinculadas a Formación de Docentes), de acuerdo a lo que surge de lo relevado por Figueroa (2015: 59-60).

Desde el corriente año se dicta el denominado Ciclo Inicial Optativo en el Área Social, en simultáneo en las tres sedes, una nueva propuesta de un año de duración que permite el ingreso a diversas carreras de las ciencias sociales y humanas de la Universidad. Una parte sustancial de todas las ofertas mencionadas se ofrece, por parte de UdelaR, solamente en esta región del país; es necesario estudiar en detalle las incipientes consecuencias que se empiezan a percibir, lentamente, en términos de flujos migratorios, con algunos estudiantes provenientes de otros puntos del país, inclusive la capital, Montevideo, así como algunos del exterior.

## **Estudiantes**

Según Marques (2015: 62), en 2014 el 13% del total de estudiantes ingresantes en la UdelaR lo hicieron en carreras dictadas en el Interior del país. De ese porcentaje (más de 3500 estudiantes), fueron más de 600 inscriptos en las dos sedes con carreras del Noreste, Rivera y Tacuarembó. En el año 2016, los estudiantes inscriptos, en total, de la Región Noreste superaron los 3000, 1913 en Rivera y 1261 en Tacuarembó.

## **Estructura de gobierno propio**

Hasta el presente, diversas comisiones y grupos de trabajo constituidos entre las sedes y con participación de las distintas áreas universitarias del conocimiento, implicadas en la región, han producido documentos que permiten prever en el corto o mediano plazo la constitución efectiva del CENUR, luego de la aprobación de una reformulación del PRET, en curso actualmente. Estas resoluciones permitirán, asimismo, la realización de elecciones directas de los órganos de cogobierno correspondientes, de la manera detallada en secciones anteriores.

#### **4. La vinculación con el medio como factor impulsor de la estrategia universitaria**

Partiendo de la concepción de Universidad como agente promotor del desarrollo local y de la idea de “universidad de cercanías”, es posible afirmar que un factor muy importante en las innovaciones ocurridas en el territorio se relaciona con los modos específicos de vinculación con el medio que las sedes fueron estableciendo en forma paulatina. Distintos trabajos sobre innovación en América Latina destacan precisamente su carácter informal e intersticial, subrayando los factores relacionales e institucionales (desde Sábato y Botana, 1968 hasta Lundvall, 1985 y 1988) que parecieran jugar rol crucial en los procesos aquí analizados.

En este estudio exploratorio se busca ponderar esos factores en el análisis de la innovación en los territorios: discutiendo el caso de “países de cercanías” tales como Uruguay, algunos autores subrayan su doble carácter: “lo institucional es a la vez la gran oportunidad y un riesgo mayor. Que se haga realidad lo uno o lo otro depende en buena medida de si los intereses sectoriales pueden insertarse en visiones más amplias que fomentan la cooperación y los ‘juegos de suma positiva’” (Arocena y Sutz, 2006: 5-6). Esto es especialmente relevante para el Noreste, ya que estos departamentos representan ‘ámbitos pequeños’ dotados de cierta unidad geopolítica, histórica y sociocultural, donde los actores interactúan ‘cara a cara’ y donde cobra importancia el llamado ‘capital social’, que se vincula habitualmente al desarrollo local.

En lo que hace a la vinculación de la UDELAR con el medio, en la estrategia de los distintos CENURES resultaba crucial la articulación con un espectro diverso de actores e instituciones, incluyendo en especial la estructura de investigación con presencia en el territorio. En todos los casos se partía del imperativo de desarrollar vínculos con las comunidades locales. Algunos ejemplos son indicativos de esa búsqueda de vinculación con el medio. Puede mencionarse así la experiencia del Centro Universitario de Tacuarembó al conformar nuevos PDUs y nuevas carreras en colaboración con el Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA), institución con larga trayectoria en investigación agro-tecnológica y estrecha relación con sectores productivos. El INIA cuenta con una Estación en Tacuarembó, con las direcciones y principales actividades de los programas nacionales vinculados a ganadería extensiva y actividad forestal, involucrando unos 30 investigadores.

En ese contexto, el primer PDU del CUT se diagramó a iniciativa del Programa Nacional Forestal del INIA, focalizando en Sanidad Forestal. También con apoyo

del mencionado Programa y de la Estación Experimental Bernardo Rosengurt (EEBR) de la Facultad de Agronomía de la UDELAR, situada en el departamento de Cerro Largo, se gestó otro PDU referido a Sistema Industriales de la Madera, así como la carrera de Ingeniería Forestal. Asimismo, INIA y la EEBR interactúan con la carrera de tecnólogo de la madera, dictada en el Centro Universitario de Rivera (CUR). Otro ejemplo está dado por el apoyo del Programa Nacional de Carne y Lana del INIA para la creación de la carrera de tecnólogo cárnico, para un Instituto Superior de la Carne, y para establecer un laboratorio conjunto con la Dirección de Laboratorios Veterinarios del Ministerio de Ganadería, Agricultura y Pesca (MGAP).

Más allá de carreras y PDUs, la creación de un campus de investigación, aprendizaje e innovación conjunto entre INIA y UdelaR en Tacuarembó corporizan la voluntad de iniciar un espacio institucional diferente en el territorio, ya que el INIA cedió parte de su predio para que la Universidad pudiera construir su edificio. En un sentido similar se procedió con el MGAP y se ha invitado expresamente a participar a otros actores e instituciones.

También en Rivera se proyecta un espacio institucional diferente, en este caso con otras instituciones de la educación pública (Administración Nacional de Educación Pública –ANEP, Centros Regionales de Profesores –CERP, Escuela Agraria, Consejo de Educación Técnico Profesional –CETP/UTU, Universidad Tecnológica – UTEC), con la construcción de un campus interinstitucional. En otro plano, desde la sede de Rivera se otorga una prioridad importante a la interacción fronteriza, con universidades brasileras, en el intercambio y actividades de docentes y estudiantes. Desde las carreras también se ha buscado construir a partir de espacios de interacción con distintos sectores. Ya en el año 2001 la Facultad de Ciencias relevó demandas de formación por parte de diferentes sectores públicos y privados, terminando en la elaboración del plan de estudios de la Tecnicatura en Gestión de Recursos Naturales. Otro ejemplo es el caso de la carrera de Tecnólogo en Madera, cuyo plan de estudios surge desde una comisión de trabajo integrada también por representantes de la cadena forestal – maderera; desde esta carrera en particular, se ha buscado establecer vínculos específicos con la industria maderera, a fin de colaborar en la formación de sus recursos humanos.

Respecto a la experiencia de la Casa Universitaria de Cerro Largo, las formas de vinculación con el medio también podrían jugar un rol significativo en la evolución del proceso universitario local, en particular con el sector educativo. Por su parte, la Sociedad Agropecuaria de Melo puso a disposición de la CUCEL un edificio que le permite un adecuado funcionamiento y representación. En materia de creación de

nuevos núcleos de investigación, el ejemplo más reciente de cooperación interinstitucional está dado por la creación del PDU relativo a Salud reproductiva de rumiantes en sistemas agroforestales, a raíz de una propuesta de investigadores de la EEER, del Departamento de Ciencias Económicas del CUT y del Programa de Carne y Lana de INIA.

En definitiva, es posible constatar que en todos los casos la orientación que van tomando las actividades universitarias parece tener estrecha relación con los vínculos establecidos o los que se busca generar. Así, los ejemplos indican que el relacionamiento con socios considerados estratégicos impregnan fuertemente las iniciativas. En particular, juegan aquí las relaciones que se consiguen establecer con los actores y el entramado institucional local, así como también con los servicios académicos (Facultades) que acompañaron la creación de carreras y PDUs. Podría argumentarse que la acumulación de ‘capital social’ en las respectivas sedes podría ser parte de la explicación de la evolución del proceso universitario; todas ellas han integrado distintos espacios de construcción colectiva regional, tales como mesas interinstitucionales, agencias de desarrollo y comisiones asesoras diversas, además de haber generado relaciones de sus estudiantes con diversas instituciones, así como colaborado en la capacitación y actualización de profesionales universitarios. En todos estos planos o niveles de relacionamiento se pueden encontrar múltiples y diversos ejemplos de colaboración y construcción conjunta con actores locales.

## Referencias Bibliográficas

- Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith** (2006): “El estudio de la innovación desde el Sur y las perspectivas de un Nuevo Desarrollo. *CTS+I Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. N° 7 OEA, OEI.
- Barrenechea, Pedro y Troncoso, Carlos** (2005): *Tacuarembó: Un análisis de su perfil socioeconómico y especialización productiva*. Agencia de Desarrollo de Tacuarembó. Tacuarembó.
- Bralich, Jorge** (2010): Una mirada histórica a la extensión universitaria. En: Servicio Central de Extensión Universitaria. *Extensión en Obra. Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria*. Montevideo, UdelaR. Pp. 53-61.
- Calvo, Juan et al** (2013): *Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Las Necesidades Básicas Insatisfechas a partir de los Censos 2011*. INE - Programa de Población – IECON – Presidencia de la Nación – MIDES – UNFPA.

- CCI, Comisión Coordinadora del Interior** (2008): *Programas Regionales de Enseñanza Terciaria, 2008-2010*. Serie Documentos de Trabajo CCI N° 1. Montevideo, UdelaR.
- Fernández, Tabaré** (2015): “Avances del Programa de grupos de los Polos de Desarrollo Universitarios a mediados de 2015”. En Carreño, Graciela (ed.). *Logros de la UdelaR en el Interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, UdelaR. Pp.79-90.
- Figueroa, Verónica** (2015): “Construcción de la oferta académica universitaria en el interior del país en el marco de la política de descentralización de la Universidad de la República”. En Carreño, Graciela (ed.). *Logros de la UdelaR en el Interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, UdelaR. Pp.33-60.
- Figueroa, Verónica y Lorda, Nohelia** (2015): “¿Qué es el programa de Polos de Desarrollo Universitario que implementa la Universidad de la República en el Interior del país?”. En Carreño, Graciela (ed.). *Logros de la UdelaR en el Interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, UdelaR. Pp.67-78.
- Frevenza, Nicolás** (2011): *Sobre el desarrollo de la UDELAR en el interior*. Monografía del curso Universidad, Ciencia y Tecnología, Facultad de Ciencias, UdelaR.
- Freitas, Gabriel** (2013): *La Investigación Universitaria en el Interior de la República; La Experiencia de los Polos Universitarios de Desarrollo en la Región Noreste*. Monografía del curso Universidad, Ciencia y Tecnología, Facultad de Ciencias / Centro Universitario de Rivera, UdelaR.
- Jung, María Eugenia** (2011): *Antecedentes históricos de la Universidad en el interior del país 1906-1973*. Universidad de la Republica, Montevideo.
- Jung, María Eugenia** (2013): *Antecedentes históricos de la Universidad en el Interior 1973-2007*. UCUR, Universidad de la República, Montevideo.
- Jung, María Eugenia** (2016): “Una universidad para Salto: de demanda localista a la agenda de los grupos de derecha radical (1968-1970). *A Contracorriente*, v.13, n.2, p. 172 – 211.
- Lundvall, Bengt-Åke** (1985): “Product innovation and user-producer interaction”, *Industrial Development Research Series*, N° 31. Aalborg, Aalborg University Press.
- Lundvall, Bengt-Åke** (1988): “Innovation as an interactive process: from user-producer interaction to the national system of innovation”. En Dosi, Giovanni et al. (Eds), *Technical Change and Economic Theory*. London/New York, Pinter Publishers. Pp. 349-369.
- Marques, Agustina** (2015): “Situación actual y evolución de los ingresos a la Universidad de la República en el Interior del país del 2000 al 2014”. En Carreño, Graciela (ed.). *Logros de la UdelaR en el Interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, UdelaR. Pp.61-66.

- Martínez, María Laura** (2012): “El proyecto Eduardo Acevedo. La política científica y tecnológica en el primer batllismo”. En *Políticas científicas, tecnológicas y de innovación en el Uruguay contemporáneo (1911-2011)*, Fondo Bicentenario “José Pedro Barrán”. Montevideo, ANII.
- Ruiz, Esther** (coord.) (2007): *Una poderosa máquina opuesta a la ignorancia. 100 Años de Facultad de Agronomía*. Montevideo: Editorial Hemisferio Sur.
- Sábato, Jorge y Botana, Natalio** (1968): “La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América latina”. *Integración y Comercio*. Año 1. N°3. INTAL, Buenos Aires, pp. 15-36.
- Salvat, Richard y Gonçalves, William** (2015): “La regionalización de la Universidad de la República (2007-2015)”. En Carreño, Graciela (ed.). *Logros de la UdelaR en el Interior del país (2005-2015)*. Montevideo: CCI, UdelaR. Pp.21-32.
- Stuhldreher, Amalia** (2013): *Presencia universitaria en el Interior: 25 años de la creación de la Casa de la Universidad de Tacuarembó*. Montevideo: CCI, UdelaR.
- UdelaR** (2007): *Hacia la reforma universitaria N° 1. Resoluciones del Consejo Directivo Central*. Montevideo: UdelaR.
- UdelaR** (2010): *Hacia la reforma universitaria N° 7. La Universidad en el Interior*. Montevideo: UdelaR.
- UdelaR** (2011): *Hacia la reforma universitaria N° 12. Una mirada al camino recorrido apuntando a redoblar esfuerzos*. Montevideo: UdelaR.
- UdelaR** (2012): *Hacia la reforma universitaria N° 14. La política de regionalización y descentralización de la UdelaR 2007 a 2011*. Montevideo: UdelaR.
- UdelaR** (2014): *Hacia la reforma universitaria N° 18. Siete años después: Informe sobre la marcha de la reforma*. Montevideo: UdelaR.



# **Investigación científica y políticas públicas. Un análisis de la participación de grupos de investigación universitarios formales del área de Ciencias Sociales y la Educación en la construcción de políticas públicas durante el segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner**

MARÍA EUGENIA DE PONTI

medeponti@gmail.com

UNL-UNLanús-FLACSO

## **Introducción**

El uso de saberes científicos en los Estados Nación modernos puede remontarse hasta sus inicios. Tal es así que existen teorías como las decoloniales, que consideran que las ciencias sociales son un producto de los mismos Estados en pos de construir saberes que legitimen su propia existencia (Lander, 2000). De una manera diferente, Pltokin Zimmermann, (2012) presentan diversos casos en los que los saberes científicos fueron utilizados para modelar las diferentes áreas de gestión del Estado a principios y mediados del siglo XX, como por ejemplo la inclusión de expertos en estadística, con el objetivo de construir una imagen de los territorios nacionales que permitiera conocerlos a través de datos científicos.

Al día de hoy es innegable que las diferentes esferas del Estado se encuentran conformadas, algunas en mayor medida y otras en menor, por técnicos expertos capacitados en su función. Tal como dice Camou (2006), la inserción de los denominados expertos en el Estado, se fue dando a medida que el mismo aumentaba de manera creciente y diferenciada, sus espacios de acción, es decir, de regulación social. No obstante, para este trabajo, resulta de interés profundizar sobre una de las tantas maneras que adquiere tal relación entre saberes académicos y áreas del Estado, específicamente en relación a la construcción, implementación y evaluación de políticas públicas. Así, de manera particular, este trabajo busca indagar sobre las relaciones existentes entre los espacios de investigación académica desarrollados al interior de las universidades nacionales y su participación en las diferentes instancias de las políticas públicas.

El análisis está compuesto por dos áreas diferentes, por un lado los mencionados espacios de investigación refieren a grupos de investigación formalizados en las instituciones que respondan a las siguientes características: poseer una estructura de participantes definida, tales como director, co-director, investigadores adjuntos, colaboradores, etc.; haber sido aprobados mediante evaluación externa; enmarcarse en un área de estudio específica relacionada a las ciencias sociales y/o a la educación; contar con un proyecto de investigación a desarrollar en una determinada cantidad de años y que cuenten con un presupuesto propio. Por otro lado, la otra área que conforma el análisis es el espacio de la construcción, implementación y evaluación de políticas públicas en dos Ministerios en particular: el Ministerio de Desarrollo Social y el anteriormente llamado Ministerio de Educación. Es decir espacios institucionales públicos que forman parte activa de diversos procesos de creación de política pública. Así se buscará indagar cómo se construyó el vínculo entre ambos espacios y cuáles fueron las principales variables que lo determinaron. En términos específicos se observará si la relación se construyó a partir de acuerdos institucionales, como por ejemplo entre un ministerio y una facultad o un instituto de investigación; o si la misma aparece como el resultado de científicos que atraviesan ambos espacios; o finalmente si forma parte de acciones provenientes de actores puntuales que ponen en marcha sus propias redes de sociabilidad. Es necesario aclarar que es posible que las variables recién mencionadas aparezcan de manera combinada y/ difusa, o bien aparecer una nueva modalidad que no ha sido considerada en los inicios.

## Estado del arte

A la hora de construir el *estado del arte* para esta problemática de investigación, se pueden plantear al menos tres ejes que permiten acercarse a objetos de estudio ya abordados: un primer eje relativo a las diferentes culturas intrínsecas a ambas prácticas; un segundo eje relacionado con una descripción cronológica de la relación entre investigación científica y construcción de políticas públicas, y un tercer eje que plantea los posibles efectos de la participación en espacios políticos por parte de los mismos científicos sociales que forman parte el campo académico.

En una primera instancia el eje a desarrollar se relaciona con los trabajos que se han dedicado al vínculo existente entre la investigación académica y su uso en la toma de decisiones públicas en general, y sobre problemáticas educativas en particular. Para esto, resulta pertinente partir de la conceptualización relacional relativa

a la *tesis de las dos culturas*, la cual refiere a la poca compatibilidad que existe entre la cultura de la práctica científica en relación con la cultura de la práctica política. Numerosos trabajos se desarrollan en este sentido (Garretón, Cruz, & Espinoza, 2010, Carrizo, 2004, Weiss, 1979). No obstante la referencia a la tesis sea o no explícita, los análisis suelen presentar componentes similares, así como algunos superadores. Por ejemplo Garretón *et al* (2010) presentan un trabajo en el cual el objetivo principal es estudiar los vínculos entre la investigación en ciencias sociales y la formulación y gestión de las políticas públicas en el Chile de la post transición democrática. En pos de comprender el objeto de estudio el texto plantea cuatro preguntas principales: *a) quiénes y en qué condiciones investigan para el Estado, b) qué es lo que mayoritariamente se estudia, c) cómo se investiga y d) para qué se hace*. Para responder, en parte, a las últimas tres preguntas, el autor retoma a Gibbons y a su concepto de *modo 2 de producción de conocimiento*, resaltando su principal característica referida a la aplicabilidad del conocimiento producido, y a su producción en un contexto de uso.

En el marco anteriormente descrito, los conocimientos que se producen desde el Estado suelen tener una fuerte tendencia a estar muy anclados en un territorio, y en consecuencia esto vuelve dificultosa su transferencia hacia otros contextos. En el mismo sentido, los autores proponen algunas características principales de su objeto de estudio, resaltando la diferente temporalidad que caracteriza a cada actividad; la necesidad para el campo político de que la investigación y sus resultados carguen con un cierto grado de legitimidad; la construcción de la agenda de investigación suele estar determinada por factores diferentes, entre otros. Estas situaciones descritas, hacen que el *modo 2* de Gibbons se desdibuje en sus fines. Al comparar las características de las investigaciones realizadas en un ámbito puramente académico con las investigaciones realizadas desde una demanda política, el autor considera que “(...) *si bien observamos que estas investigaciones – como parte del conocimiento producido desde y para el Estado - no muestran grandes distancias con el modo 1 de producción de conocimiento (Gibbons, 2003) en los aspectos formales de la formulación de las investigaciones, sí encontramos importantes diferencias en el uso de las teorías, los niveles de análisis alcanzados y otros aspectos metodológicos.*” (Garretón, M et al, 2010: 106)

De manera similar, el texto de Carol Weiss (1979) construye siete conceptualizaciones diferentes para caracterizar los diversos usos que se hacen del conocimiento producido, dependiendo si se coloca el foco más en el lado científico o en el político y en la funcionalidad que se le quiere dar. Estas conceptualizaciones son: el modelo esclarecedor, el modelo táctico, modelo político, modelo interactivo, mode-

lo problema – solución, y el modelo conocimiento – aplicación. Así, los conceptos propuestos van desde el uso de una investigación para presentar soluciones a un problema concreto hasta el uso discursivo de la puesta en práctica de una investigación con el objeto de legitimar las decisiones tomadas. Es así que en las conclusiones, la autora resuelve que la investigación social no es independiente ni se encuentra abstraída de situaciones sociales generales, tales como la política, la ideología, diferentes corrientes de pensamiento, limitaciones relativas al financiamiento, etc.

En diálogo con las dos investigaciones anteriores, también aparece el texto de Luis Carrizo (2004), en él el autor plantea la necesidad de fortalecer el vínculo existente entre las universidades y las políticas públicas poniendo el eje en la reconfiguración del rol de las instituciones de educación superior. Propone que es necesario reorientar el conocimiento en ellas producido desde una óptica más vinculada a las necesidades de la ciudadanía, así como también propone la transformación de la cultura política hacia una que permita jerarquizar la investigación social. A la hora de analizar cuáles serían los obstáculos para estas reorientaciones, aparecen varios que tienen que ver con vulnerar algunos de los modelos que propone Carlo Weiss, por ejemplo el modelo táctico y la posibilidad de que lo investigado no se vincule con las expectativas del electorado, o bien el modelo político, en el cual existiría la posibilidad de poner en jaque algunos de las lógicas político-partidarias, como por ejemplo incluir de manera relevante, lógicas técnicas y académicas.

Al igual que *Garretón et al* (2010), Carrizo propone al *modo 2* de Gibbons como uno de los modos de fortalecer la relación entre investigación en las universidades y las políticas públicas, colocando a la ciudadanía como el punto de equilibrio entre los objetivos de ambos espacios.

J. Brunner (1996) propone poner en cuestión dos representaciones en relación a los investigadores sociales y la producción de conocimiento junto con su uso práctico: por un lado se encuentran aquellos investigadores sociales que, según el autor, responden a un modelo iluminista y consideran que el desarrollo de las ciencias nutrirá con las herramientas necesarias para generar “*las bases para el desarrollo material de las sociedades y los conocimientos e instrumentos para mejorar la vida social, organizar el gobierno de los asuntos públicos y resolver los problemas de control simbólico de la población.*” (1996: 3).

Por el otro lado, el autor propone una segunda representación que incluye nuevos actores en el proceso tanto de construcción como de implementación del conocimiento. Así, habla de una *autorregulación* de los procesos decisorios, que se generan en el territorio y que incluye no sólo el conocimiento producido por los investigadores sociales, sino también por los otros agentes participantes. Este mo-

delo es más flexible y permite redireccionarse y/o resolver situaciones no deseadas por medio de la interacción en territorio de los mencionados agentes. En este marco representatorio el conocimiento académico adquiere una importancia más limitada, partiendo del supuesto que la acción social genera una variedad de espacios de decisión: *“Los agentes (...) operan siempre en contextos donde la comunicación está sistemáticamente distorsionada por la asimetría en la distribución de recursos de influencia y control. Es bajo esas condiciones que los conocimientos producidos por la investigación social podrían llegar a incidir, limitadamente, en los procesos de toma de decisión y solución de problemas.”* (1996: 5)

En este escenario, el autor considera que el primer modelo atraviesa diversos obstáculos –relacionados con la aparición de diferentes actores con diversas racionalidades y con diferentes objetivos- desde que se construye el conocimiento en cuestión hasta que se define la política pública, que finalmente tal conocimiento se desdibuja y termina actuando sólo como legitimador de determinadas posturas de los decisores políticos. Es así, que considera al segundo modelo como mucho más cercano a las condiciones de posibilidades de llevar adelante un vínculo entre investigadores sociales y decisiones políticas.

En la base de esta diferenciación se encuentra la concepción filosófica que tiene el autor sobre *qué es el conocimiento*. En este sentido, considera que el primer modelo refiere a una concepción del conocimiento como bien simbólico, y el segundo al *“conocimiento como disposiciones y destrezas que permiten a su poseedor o actor un actuar informado, una práctica específica.”* (1996: 10)

El texto de E. Tenti Fanfani, (2007) para complejizar la discusión que existe al interior de la tesis de las dos culturas, discutiendo de manera directa con el texto de J. Brunner recién mencionado, específicamente con su distinción de dos modos únicos y opuestos de construir conocimiento y vincularlo con los decisores políticos. Según Tenti Fanfani, Brunner considera que el primer tipo de conocimiento es construido sólo para ser consumido entre los individuos del campo académico, en cambio el segundo es un *saber hacer* inscripto en el cuerpo que sólo aparece en contextos de interacción. El autor traduce esta distinción en la ya clásica separación entre teoría y práctica, que al igual que ésta, *“desconoce las condiciones sociales de producción de la teoría como conocimiento de la práctica, distinta del conocimiento-destreza; y no permite pensar y explicar las articulaciones entre estas dos formas de saber, sino que se limita a comprobar y consagrar la hegemonía de un modo de conocimiento sobre el otro.”* (2007)

Así como en la base del argumento de Brunner se encuentra su concepción sobre qué es el conocimiento, Tenti Fanfani coloca el eje en los intereses inscriptos en

la producción de conocimiento, al considerar que el conocimiento-destreza supone una amenaza a la autonomía del trabajo intelectual. En este marco, el autor no propone ir en contra del conocimiento recién mencionado, sino garantizar una pluralidad de espacios de producción con las condiciones necesarias para cada uno, y afirma que *“sólo de esta manera se podrá escapar a la alternativa del intelectual orgánico y el intelectual asilado en su torre de cristal”*.

El segundo eje mencionado retoma textos como el de Landau, M y Galarza, D. en Palamidessi *et al* (2007), así como el artículo de Suasnábar (2010) los cuales desarrollan un recorrido cronológico de los avances –o retrocesos- de la instauración de espacios de investigación al interior del Estado argentino en materia educativa, y/o de intelectuales de la educación, en el caso de Suasnábar. En el primer trabajo mencionado, el supuesto general es que, más allá de las transformaciones organizacionales –que supusieron en más de un caso cambios opuestos a lo ya hecho- y de la aparición de nueva materia legislativa, en líneas generales la producción de conocimiento y su articulación con la toma de decisiones y con la construcción de política pública, se ha complejizado a lo largo del tiempo. Uno de los puntos álgidos del argumento tiene que ver con la circulación de los recursos humanos, considerando que muchos científicos sociales de la educación no sólo se han dedicado a investigar, sino que también han ocupado cargos en el Estado, lo que habría implicado un acercamiento entre dos campos, el académico y el político, facilitando y mejorando el intercambio de saberes entre uno y otro.

También en relación con las transformaciones al interior del Estado argentino, junto con la demanda estatal de investigación aparece el texto de Galarza mencionado en el párrafo anterior, pero con una conclusión opuesta al trabajo recién mencionado, ya que el autor propone como argumento principal que no existió una política clara en cuanto a la producción de conocimiento en el Estado y su uso para la toma de decisiones, así como también considera escasa la relación existente entre el Estado y las Universidades, relación que se encuentra atravesada por conflictos de luchas de poder históricos. Este texto luego es ampliado –y ratificado- en la tesis de maestría del autor (Galarza 2007), en la que se afirma que las recurrentes transformaciones a nivel político – estatal generadas, en parte, por los cambios en los partidos oficialistas, afectan profundamente al desarrollo de la relación entre conocimiento experto y política. En este marco, la durabilidad y estabilidad de los ámbitos y las condiciones laborales en los que se desarrollan los investigadores está sujeta a los cambios políticos anteriormente mencionados, por lo que los procesos de desarrollo de investigación educativa al interior del Estado carecen de capacidad de planificación y ejecución en el largo plazo.

En relación al texto de Suasnábar (2010), aunque su trabajo va en el mismo sentido que el de Galarza, propone una visión relacionada con la autonomía relativa del campo de la investigación educativa, para lo cual hace un desarrollo histórico que permite percibir los cambios en ese campo. El texto inicia mencionando que ya a principios del siglo XX, tal como se mencionó en la presentación de este proyecto –Plotkin y Zimmermann (2012)–, se pueden encontrar procesos en los que se observa la vinculación entre científicos sociales y política. En este caso, Suasnábar retoma la participación de Víctor Mercante en la elaboración de los fundamentos de la reforma Saavedra Lamas en 1916.

Más allá de este dato, el autor coloca el eje del desarrollo del vínculo entre intelectuales de la educación y la política en lo sucedido *a posteriori* de la última dictadura militar. Las variables que propone en su argumento tienen que ver, al igual que Galarza, con los cambios acaecidos a nivel político. Por un lado, tanto la reapertura de carreras universitarias de Educación como el debilitamiento de la militancia política y del desarrollo amplio de los partidos políticos como espacios de inserción, se tradujo en la existencia de intelectuales de la educación disponibles para el mercado laboral. Por otro lado, se dio una proliferación tanto de agencias estatales como privadas destinadas a la investigación educativa y a la generación de política educativa en el caso de las estatales. De esta manera, aquellos intelectuales que se encontraban disponibles, fueron insertándose en los espacios recién mencionados, pero con una particularidad: las nuevas tendencias de mercantilización de las diferentes esferas de la sociedad, incluido el Estado, contribuyó a que aquellos recursos humanos se desarrollaran en un sentido de mercantilización de las actividades intelectuales. Así “*los cambios en las formas de gobernar y regular el sistema educativo que trajeron consigo las reformas de los noventa (...) generan una demanda creciente de profesionales cuyo conocimiento experto en buena medida es el producto de este proceso de especialización y complejización de las funciones estatales.*” (Suasnábar, 2010: 39)

Por último, y para dar paso al siguiente eje, el autor hace una referencia final al desarrollo autónomo del campo, y considera que los posicionamientos políticos en sí mismos no actúan como un punto de tensión, sino la dificultad de construir esferas diferenciadas de legitimación y reconocimiento colectivo, que se potenciarían, por otro lado, de manera colaborativa.

Finalmente el tercer eje busca retomar trabajos que desarrollan los posibles efectos que tiene un espacio por sobre el otro, es decir, las tensiones posibles de generarse al interior del espacio académico cuando los mismos miembros forman parte también de espacios políticos. En este sentido se incorpora otro trabajo de

Palamidessi G. y., (2014) relacionado al desarrollo de los diferentes espacios académicos al interior del Estado. El hecho de que parte de los investigadores también se encuentren vinculados a agencias del Estado –desde diferentes tipos de funciones- no sólo influye en la misma conformación del campo de la investigación al interior del Estado, tanto como a la limitación de un campo científico privado y autónomo, sino que, por medio de la creación de estas estructuras, el Estado también regula la producción del conocimiento oficial.

Si bien Galarza (2007) fue incluido en el segundo eje, también ofrece otros dos argumentos relacionados a este eje: por un lado sostiene la hipótesis de que la contratación de científicos sociales por parte del Estado colabora con la expansión del campo, no obstante, esta misma expansión del campo oficial retrae las posibilidades de desarrollo autónomo del campo académico. Por otro lado, propone que el desarrollo histórico-político que se ha dado en la organización del Estado, suele suponer un uso del conocimiento como una mercancía utilizable para resolver un problema, esta situación contribuye a la pérdida del valor simbólico del mismo, tal como lo plantearon, desde posiciones diferentes, Brunner (1996) y Tenti Fanfani (2007), desarrollados en el primer eje.

G. Vommaro (2011) construye en su texto una socio-historia de la conformación de un grupo de expertos alrededor de la construcción de los conceptos de *pobre* y de *pobreza* como destinatarios de políticas sociales, así como también alrededor de un conjunto de programas sociales implementados en función de aquella innovadora conceptualización, durante el gobierno de Alfonsín y principalmente durante los dos gobiernos de Carlos Menem. En este artículo el autor busca, entre otras cosas, desarrollar el concepto de *multiposicionalidad* de L. Bolstanki (1973), para referirse a la capacidad de tales expertos de moverse en diferentes campos –en términos de Bourdieu-, y de valorizar sus capitales en cada uno de ellos ocupando espacios de poder.

Es así que por medio del análisis de las mencionadas trayectorias, el autor demuestra cómo aquellos expertos que, en su mayoría trabajaban en universidades públicas, fueron luego convocados para la implementación de políticas sociales en el marco del gobierno de Alfonsín. Aquí se puede observar cómo tales sujetos utilizan su conocimiento académico como capital para legitimar al mismo conocimiento y a sí mismos en otro campo y con otras luchas de poder, en las cuales, su capital educativo, los posicionaba frente a capitales del mismo campo, por ejemplo la militancia.

Al finalizar el gobierno de Alfonsín estos expertos fueron apartados de las posiciones que ocupaban y decidieron formar un Centro de Investigación, lo que los



coloca en un nuevo campo: el de los think tank, sin por eso abandonar las universidades. Asimismo, al haber formado parte de la implementación de programas sociales que provenían de Organismos Internacionales de Crédito como el Banco Mundial o el Banco Interamericano de Desarrollo, quedaron vinculados a tales organismos, lo que les permitió exportarse a sí mismos como expertos, al mismo tiempo que participaban en intercambios de exportación e importación tanto de expertos como de conocimiento.

De esta manera, el autor propone una figura de un experto que no pertenece a espacios estancos, sino que se va moviendo entre unos y otros. En este marco, Vommaro propone también una diferenciación del experto con el académico: *“De este modo, a la pregunta acerca de qué es lo que distingue a los expertos de los académicos, debe responderse señalando que su especificidad radica, en gran parte, en su capacidad de funcionar como sujetos capaces no sólo de presentar las credenciales universitarias propias del mundo académico, sino de movilizar ese capital simbólico y legitimarlo.”* (2011: 18)

En un libro que guarda algunas similitudes con el artículo recién comentado, M. Heredia (2015) busca desarrollar el lugar que ocuparon los economistas en las políticas neoliberales implementadas en la década del 90 y principalmente en la construcción e implementación de la convertibilidad.

A diferencia de otras ciencias sociales, la economía ocupa un lugar preponderante ya que tanto en el campo de las mismas como en las luchas de poder/saber, la economía es quien logra una mayor legitimidad sobre sus conocimientos, situación que se presenta a nivel mundial. En Argentina, *“la ciencia económica, pasó de ser una profesión de Estado a una de gobierno (...) Lo más importante es que estas transformaciones en el seno de la disciplina se correspondieron con una mutación trascendente de sus fuentes de autoridad (...) el valor de los expertos reposaba en la habilidad para resolver con éxito ciertos problemas públicos de primer orden”.* (2015: 41)

En la cita anterior, se puede observar cómo, a diferencia de lo recuperado en el texto de Vommaro (2011), los economistas se encuentran más consolidados y más legitimados en los espacios públicos como disciplina específica, un tanto alejada del resto de las Ciencias Sociales. En este sentido, si bien no se separan totalmente de las universidades, sí crean centros de formación universitaria exclusivos (como la Universidad del CEMA), y no responden a similares trayectorias académicas que el resto de las Ciencias Sociales (al interior del CONICET, los economistas no detentan una posición importante en términos numéricos). Así, se puede inferir que el reconocimiento de los saberes económicos provino principalmente de los espacios

públicos y de espacios internacionales, como los Organismos Internacionales de Crédito.

A nivel internacional se pueden encontrar otros ejemplos, como el caso de Smith,( 1991) que trabaja la conformación de redes de influencia entre la ciencia y el Estado inglés después de la Segunda Guerra Mundial. El acercamiento planteado en este artículo debe ser considerado como el acercamiento a una *organización social* dado que busca analizar la estructura de relaciones informales que se generan entre científicos sociales y los tomadores de decisiones, relaciones que son influenciadas por relaciones más formales de actividad a gran escala en las ciencias sociales. Esto permite entrever que el acercamiento del autor busca darle importancia a las relaciones personales de los sujetos que conforman ambos espacios, sin restarle importancia a su inserción en macroestructuras mayores.

En el texto, el autor afirma que el Estado tiene fuertes armas para moldear el trabajo de los intelectuales, tales como patronazgo, honorarios y recursos que los científicos necesitan para financiar sus trabajos. Esto se vio reflejado a lo largo del siglo XX en dos etapas diferenciadas: hasta la década del 60 los científicos sociales eran fuertemente buscados para influenciar la toma de decisiones, pero era una influencia de tipo *ad hoc*. El campo era medianamente chico y estaba representado por determinadas escuelas de pensamiento. En este sentido, el consenso con el que contaba tenía que ver con el consenso con el que contaba en la política, especialmente con respecto al manejo de la economía y a la necesidad de un Estado de Bienestar.

La segunda fase se caracterizó por una expansión de las ciencias sociales en las universidades, y después por el crecimiento del financiamiento público de investigaciones y por la contratación de científicos sociales en la burocracia estatal. Esta etapa coincidió con la pérdida de consenso otorgada por la política a las ciencias sociales, ya que la primera comenzó a moverse más rápido que la segunda.

Estas dos etapas aquí mencionadas se pueden comprender también desde un análisis socio-histórico tal como lo afirman Plotkin y Zimmermann (2012), al reconocer que el desarrollo de las ciencias en general suele ir de la mano de la complejización de las diferentes áreas del Estado, y su consecuente necesidad de nuevos saberes, lo que impacta en la ciencia que desarrolla tales conocimientos, colaborando así en la institucionalización y legitimación de la misma.

## Bibliografía

- Brunner, J.** (1996). Investigación social y decisiones políticas: el mercado del conocimiento. *Nueva Sociedad* N° 146 , 108-221.
- Carrizo, L.** (2004). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la Universidad para la gobernanza democrática. *Reencuentro*, N° 40 , 1-15.
- Heredia, M.** (2015). *Cuando los economistas alcanzaron el poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Palamidessi, G. y.** (2007). *Educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: FLACSO.
- Palamidessi, G. y.** (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos* Vol 36 N°143 .
- Smity, C.** (1991). Networks of influence: the social science in the United Kingdom since the war. *Social Sciences and modern states* .
- Suasnábar, C.** (2010). , Intelectuales y política. La tecno-burocratización de los expertos: una mirada de la relación entre intelectuales de la educación, conocimiento especializado y política educativa. . *Propuesta Educativa* N° 33 .
- Tenti Fanfani, E.** (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Vommaro, G.** (2011). *Los pobres y la pobreza como dominio experto: contribuciones a una socio-historia; En Saber lo que se hace. Expertos y política en Argentina*. UNGS: Prometeo.
- Weiss, C.** (1979). The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, N° 5 , 426-431.

# **Inclusión y calidad en la planificación universitaria: problemas, desafíos y debates en Argentina entre 2010 y 2015**

DIEGO PEREYRA

IIGG- CONICET/ UNLa

SOFÍA TEZZA

UNLa

MARÍA EUGENIA DE PONTI

FLACSO

PAULA BIASOTTI

IIGG- UBA

CARLA BASUALDO

IIGG- UBA

Si bien han cobrado un inusitado auge las investigaciones sobre las tensiones y los desafíos del sistema de educación superior en Argentina, la formulación de preguntas sobre el lugar que ocupa la planificación en la orientación de la gestión en las universidades públicas del país y su respectiva articulación con metas y objetivos de calidad e inclusión parece menos presente. De esta manera, esta ponencia presenta una investigación que quiere comprender la situación de las capacidades y acciones de planificación en las universidades argentinas para orientar la gestión académica en pos de enfrentar los desafíos de una mayor calidad sin perder su vocación inclusiva. Se presentan entonces una reflexión teórica sobre el tema y algunos datos preliminares del análisis.

## **Introducción**

La educación universitaria se encuentra en permanente transformación y crisis. En muchas regiones, las universidades enfrentan una serie de desafíos en un contexto de redefinición tanto del espacio público como de las políticas educativas (Bu-

rawoy, 2011). Sin embargo, a diferencia de Europa, Asia y África, por ejemplo, donde las universidades públicas afrontan un escenario de restricción presupuestaria y ajuste (Altbach, 2001; Renaut, 2008; Holmwood, 2011); en nuestro país el conjunto del sistema ha crecido en los últimos años en términos de financiamiento, matrícula y cantidad de publicaciones e investigaciones, más allá de las tensiones existentes por el reciente cambio de las autoridades políticas a nivel nacional. Ello no obsta que su funcionamiento no se vea constreñido por una nueva dinámica en las formas de producir y difundir el conocimiento (Gibbons, et al, 1997; Whitley, 2000; Boltanski, Chiapello, 2002).

El Consejo Interuniversitario Nacional (CIN, 2010) ha identificado un conjunto de retos que tienen que ver con la articulación institucional y curricular, la formación ciudadana, la distribución social del conocimiento y la vinculación con el sector productivo. No obstante, uno de los más importantes es ofrecer un modelo universitario que se distinga por la calidad, la relevancia y la pertinencia de sus actividades de enseñanza, investigación e intercambio de saberes pero que al mismo tiempo asegure mecanismos de inclusión social.

Si bien han cobrado un inusitado auge las investigaciones sobre las tensiones y los desafíos del sistema de educación superior en Argentina, la formulación de preguntas sobre el lugar que ocupa la planificación en la orientación de la gestión en las universidades públicas del país y su respectiva articulación con metas y objetivos de calidad e inclusión parece menos presente. De esta manera, esta ponencia presenta resultados preliminares de una investigación sobre el estado de la planificación en las universidades argentinas y su vinculación con la gestión académica.<sup>1</sup>

Se busca así comprender la situación de las capacidades y acciones de planificación universitaria en Argentina para orientar la gestión académica en pos de enfrentar los desafíos de una mayor calidad sin perder su vocación inclusiva. Se presenta primero una revisión resumida sobre el debate conceptual acerca del rol de la planificación en la gestión universitaria y su implicancia en la inclusión y la calidad. Luego se hace una breve presentación de algunos datos preliminares de un análisis de los planes estratégicos de una serie de universidades nacionales, buscando especialmente interpretaciones sobre el sentido público de las

---

<sup>1</sup> *Inclusión y calidad en la planificación universitaria: problemas, desafíos y debates en Argentina (2010-2015)*, Convocatoria Amilcar Herrera 2015, (Cód. 80020150200003LA), Instituto de Problemas Nacionales, UNLa, 2016-2017. Integran el equipo Diego Pereyra, María Marcela Bottinelli, Sofía Tezza, Paula Biasotti, Eugenia de Ponti y Carla Basualdo. Dada la producción colectiva del grupo, nos pareció prudente y aconsejable incluir la mayor cantidad de autores posibles, más allá de las tareas realizadas por cada uno.

intervenciones de cada una de ellas y los indicadores de calidad e inclusión propuestos.

## Referencias y debate conceptual

El Sistema de Educación universitario en Argentina es producto de una compleja historia iniciada con el advenimiento del proyecto de construcción del estado y la nación. Su desarrollo se basó en la transferencia y superposición no siempre coherente de modelos de organización y formación profesional y científica (Mollis, 2001; Krotsch, 2003). En conjunto, este sistema creció cuantitativamente durante el último siglo pero quedó atrapado por las tensiones e intervenciones políticas. Ello condicionó la capacidad de las instituciones para innovar, actualizar y reorientar sus estructuras académicas.

Esta historia estuvo marcada además por las continuas tensiones entre las instituciones universitarias que intentaban fijar sus propias normas académicas y administrativas y el estado que primero pretendió controlarlas y más tarde obligarlas a participar de una planificación integrada. En la década de 1990, en un contexto de expansión y diversificación que tenía, por un lado, el peso de divergentes tradiciones universitarias y por otro el desafío de resolver satisfactoriamente las nuevas condiciones del mercado laboral y académico, se hacía necesario introducir un componente mínimo de racionalización institucional. A partir de la sanción en 1995 de la Ley de Educación Superior (LES) se pudo comenzar a regular un sistema de educación que hasta ese momento era heterogéneo, desarticulado y desregulado (Villanueva, 2004).

Más allá de las críticas, entre las principales consecuencias de la sanción de la LES fue la consolidación dentro del sistema universitario argentino de una mayor cultura de la evaluación, reconociendo a las universidades como instituciones complejas con historias, identidades y proyectos propios. Además, a partir de la ley, las autoridades políticas nacionales tuvieron una mayor legitimidad para construir un sistema de información universitaria (SIU) que permite contar con series históricas, hacer comparaciones y realizar proyecciones. Ello ha posibilitado una mejor gestión académica en cada una de las universidades, a la vez que una mejor comprensión del sistema como conjunto, aunque todavía queda mucho por avanzar en este campo (Pereyra, Montes, 2010). Sin embargo, este mismo proceso no tuvo como correlato una dinámica similar para movilizar las capacidades de planificación universitaria.

Indudablemente, el desafío más sustancial de la educación universitaria en Argentina en la actualidad es resolver la tensión entre dos aspectos que suelen ser antagónicos: calidad e inclusión. Por un lado, la primera puede ser entendida como la puesta en marcha de mejores procesos pedagógicos e investigativos y el logro de mejores resultados de acceso, permanencia y egreso y desarrollo profesional (González López, 2004). Por otro, el segundo término remite al conjunto de capacidades que permite garantizar el derecho a estudiar en la universidad (Rinesi, 2014).

Si bien no hay datos sistemáticos y completos sobre las universidades públicas en el país, es posible considerar que ellas muestran la misma situación general de otras experiencias internacionales, en las cuales las universidades con mejores indicadores de producción académica son las que más excluyen, y las más inclusivas están peor posicionadas en la clasificación (e. g. Hughes, 2013, para el caso australiano). Por lo cual, esta rearticulación implicaría disociar dos ideas frecuentes en el sentido común académico: Uno, la calidad ligada con la expulsión y, dos, la inclusión relacionada con el debilitamiento de la exigencia de logros de aprendizaje y producción de saberes. Se torna necesario así reflexionar sobre la capacidad de inclusión de las universidades como un criterio de evaluación y premiar esos esfuerzos a la par de estimular criterios de eficiencia y calidad en la formación universitaria.

De esta forma, las afirmaciones de los rectores del CIN confirman que en Argentina existe un amplio consenso sobre la necesidad del Sistema de Educación Superior (SES) universitario de generar políticas para la inclusión de vastos sectores sociales. Sin embargo, el mero voluntarismo o una normativa que obligue a una reorientación de la política no implican necesariamente el cumplimiento de cualquier meta propuesta. Se requiere por el contrario la generación de herramientas de gestión que tengan en cuenta tanto dimensiones políticas como pedagógicas. En este sentido, la gestión académica orientada por la planificación y la evaluación pasa a tener un rol destacado en las políticas universitarias. Se puede considerar entonces que la paulatina adopción de políticas de ingreso y acompañamiento para los estudiantes, de rutinas de producción de información válida y confiable sobre el propio funcionamiento institucional y el uso de instrumentos de planificación contribuyen combinadamente a mejorar la gestión y la planificación estratégica de las universidades, ofreciendo una mejor lectura analítica del presente y el futuro posible, y a partir de allí, facilitar el cumplimiento de sus misiones y valores.

La noción de inclusión educativa tiene se origina en el último cuarto del siglo pasado en Estados Unidos, a partir de una concepción que buscaba incluir e integrar a personas con discapacidades en las escuelas. En las últimas décadas, esta

noción fue ampliando su alcance. Se comprendió rápidamente que los incluidos no son tan sólo aquellas personas con discapacidades, sino también los grupos pertenecientes a sectores vulnerables (Cuello, 2016).

Varias son las perspectivas desde las que se analiza la inclusión educativa, pero no hay un consenso unificado. Incluso, algunos sostienen que la inclusión no es un término lo suficientemente igualitario, dado que supone una idea de superioridad elitista de la universidad en desmedro de la externalidad social. Desde esta mirada se cree que la inclusión busca acercar a los otros a espacios regulares construidos social y culturalmente como centros (Infante, 2010). Una definición clara y concisa la plantea Rovelli (2013) al considerar que:

“la idea de inclusión busca privilegiar la heterogeneidad y la diversidad social en el ámbito universitario, a través de distintos dispositivos que contribuyen a la igualdad de oportunidades. Se enmarca dentro de las exigencias democráticas de segunda y tercera generación en la medida en que busca brindar un tratamiento preferencial (dar más, mejor o distinto) a quienes menos tienen. Supone el derecho a la formación universitaria por parte de todos los ciudadanos junto con la promoción de condiciones favorables que garanticen la igualdad de oportunidades y resultados educativos, más allá de las características individuales de los sujetos.”

Surge entonces la necesidad de pensar políticas activas orientadas a mejorar las condiciones de acceso, permanencia, y graduación de los estudiantes; en particular de aquellos provenientes de los sectores sociales más vulnerables. Recuperando el debate internacional y documentos de la UNESCO, Camillioni (2008) explica antes de definir el concepto de inclusión educativa, el de inclusión social, dado que en esta acción existe una respuesta a la exclusión; lo que aparece como una herramienta para el fortalecimiento de la seguridad ciudadana y la deliberación democrática. No obstante, se observa nuevamente como se reproducen, en el discurso de la marginalidad y de la exclusión social, las relaciones centro/periferia y normalidad/desviación o diferencia. Con frecuencia, en el discurso de la inclusión educativa subyacen multitud de exclusiones escondidas.

En otro sentido, Chiroleu (2014) entiende que la noción de inclusión es parte constitutiva de la revalorización de la diversidad social, la cual ha sido considerada tradicionalmente una desventaja y hasta un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, lo cual supone un requisito indispensable del Estado- Nación clásico. Se procura así lograr una articulación virtuosa entre las nociones de mérito



y excelencia propias de los estudios superiores. Desde esta visión, si bien la autora aporta una definición de inclusión, centra su atención en la democratización universitaria como concepto de igualdad social. “El talento/mérito constituye, sin embargo, un rasgo presente en la sociedad que es necesario canalizar adecuadamente para morigerar las injusticias que surgen de su aplicación en abstracto.”. En este sentido problematiza el criterio del mérito como igualdad de posibilidades, dado que considera (2014: 26) que “si todas las personas están igualadas en el punto de partida las posiciones jerarquizadas que se obtengan son justas porque están abiertas a todos. Pero es notorio que las posibilidades de éxito de jóvenes provenientes de los sectores altos, medios y bajos no suelen resultar equivalentes”.

Desde un análisis más crítico, Rinesi (2014) no hace referencia al término inclusión, sino al “derecho de estudiar en la universidad”. Sostiene que desde hace tiempo se habla del derecho a la universidad, pero desde una visión formal y apenas legal; sin embargo hoy se puede pensarlo dado que existen las condiciones fácticas y reales para sostener que hay universidades en las cuales se cumple el derecho de participar de la universidad. Se asocia aquí la idea de inclusión con la de calidad, como se quiere sostener en este trabajo, criticando al elitismo como un criterio negativo de evaluación.

A su vez, Merle (2004) señala que, en algún punto, cualquier definición de democratización educativa depende de una definición previa de educación. Si por ésta se entiende un bien en sí mismo del que se extrae un beneficio (cualquiera que éste sea), acceder a un nivel de estudios del que se estaba excluido supone democratización. Si, en cambio, se focaliza en el valor de los diplomas que se obtienen en las diversas instituciones, y se constata que los mismos dan acceso a oportunidades sociales y laborales diferentes, no puede hablarse de democratización cualitativa, porque efectivamente no opera una reducción de las desigualdades sociales.

En cuanto a los marcos normativos, se puede observar que la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de UNESCO en el año 2009 concebía a la educación superior como un bien público, importante mención frente a los intereses contrarios que años anteriores buscaban posicionarla como una mercancía. Si bien, vale la pena resaltar que al seguir los lineamientos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos del año 1948, continúa sosteniendo una idea educativa basada en los méritos: “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Artículo 26, párrafo 1). Cuando el mérito, es “la manera en que se justifica la desigualdad social en una sociedad que se considera igualitaria” (Sebastián Torres, 2016) el cual no está directamente vinculado con

cuestiones innatas o naturales de las personas sino con condiciones económicas, culturales y sociales.

En este marco se contempla ampliar el acceso a la educación superior tratando de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. “La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas.” Como podemos notar respecto de lo mencionado en la Conferencia de 2009, hay avances sustanciales sobre lo discursivo pero, los avances concretos sobre cómo avanzar sobre las dificultades de la desigualdad educativa. En Argentina, la LES enuncia (art. 2) la responsabilidad estatal indelegable del servicio de educación superior de carácter público, y reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Por último, Ezcurra (2007: 24) observa que en los últimos años se ha llevado a cabo en América Latina un proceso de accesibilidad para las clases sociales desfavorecidas ya que son deficitarias en términos de capital económico y cultural. Sin embargo, se puntualiza que el principal problema para el ingreso son las propias universidades, pues son sus propias prácticas educativas las que inciden en el desempeño de los estudiantes más vulnerables. En palabras de Azcurra (2007: 12), recuperando el pensamiento de Joseph Berger, “si hay una brecha entre el alumno real y el esperado -un ideal institucional habitualmente implícito-. Una brecha que puede obstaculizar el ajuste académico (de) o excluir a estudiantes sin el capital cultural *correcto*” [énfasis de la autora]

En el mismo sentido, no es sencillo esbozar una definición consensuada de calidad. Tenti Fanfani (2015) hace un importante aporte al indicar tanto su dimensión subjetiva como las dificultades para definir criterios desde una perspectiva científica. Se enmarca así una discusión conceptual a partir del conflicto de valores y visiones diferentes sobre la realidad social. De forma similar, Aguerrondo (2010) entiende que “se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante de la calidad educativa ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo sólo conductas específicas.”

Esta complejidad es interpretada por otros autores (Ayarza y González, 1997: 31-37; González, 2003, 142) cuando afirman que la dificultad de acuñar una defini-

ción de calidad en educación obedece a la variedad de enfoques teleológicos que subyacen en los diferentes proyectos educativos y a la diversidad de intereses entre los estudiantes, las instituciones y el propio estado. Sin embargo, es posible establecer ciertos componentes básicos de la calidad que permiten perfilar las características de una institución o carrera y determinar grados de coherencia y cumplimiento con los objetivos planteados. Asimismo, se pueden establecer estándares mínimos en relación con criterios, variables e indicadores.

En el mismo sentido, el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2009) considera que “el concepto de calidad en la educación superior no existe como tal, sino como un término de referencia de carácter comparativo en el cual algo puede ser mejor o peor que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico- previamente determinado” Por lo tanto, en rigor, sólo se puede establecer que una institución es mejor que otra cuando son homologas en sus fines, y concordantes en su misión y se encuentran en un contexto similar.

Por su parte, Rodríguez Espinar (2001: 3) afirma que “La calidad universitaria es un concepto relativo, multidimensional relativo en relación a los objetivos y actores del sistema universitario. Su análisis debe hacerse en el contexto de los procesos sociales y políticos en que interaccionan objetivos y actores.” Por lo que, sólo a modo de ejercicio analítico y siguiendo el análisis de González y Espinoza (2008), es posible clasificar algunos elementos a tener en cuenta para discutir y evaluar la calidad universitaria. Primero, la calidad ligada a la excelencia y el cumplimiento de estándares. Segundo, perfección o consistencia confirmada por una medición. Tercero, el logro de una misión o propósito. Cuarto, valor agregado. Quinto, transformación y cambio cualitativo.

Cabe destacar la importancia de los criterios de calidad de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) los cuales “deben reflejar los objetivos globales de la educación superior, en particular la meta de cultivar en los alumnos el pensamiento crítico e independiente y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida. Dichos criterios deberían estimular la innovación y la diversidad. Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor.”

Por último, se debe tener en cuenta, desde su creación en la década de 1990, el papel de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en el debate sobre la calidad. Su objetivo (CONEAU, 1997: 11) es “la evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad de las universidades, además de

pensar sobre su propio concepto de calidad, debe relacionarlo con los de las universidades. Y en este sentido es posible admitir sin demasiada controversia que los fines básicos de las universidades son la adquisición, apropiación y generación de conocimientos; su transmisión, la formación de profesionales e investigadores con sentido crítico, tanto en el nivel de grado como de posgrado; la integración al medio y la contribución a su desarrollo sustentable y a su bienestar, fundado en los valores de libertad, igualdad solidaridad y justicia. Para el cumplimiento de estos fines, dichas instituciones cuentan, en diferente medida, con estructuras, funciones procesos de interacción, recursos humanos, materiales y financieros, actividades administrativas y un conjunto normativo enmarcados en un contexto social propio.” (CONEAU, 1997, p. 11)

Hay bastante consenso en la concepción de las universidades como instituciones complejas tensionadas por necesidades de cambio y resistencia a cualquier reforma (Clark, 1998). Sin embargo, suele eludirse la idea que son organizaciones políticas que funcionan sobre la base de valores y reglas consensuadas entre una pluralidad de actores (profesores, estudiantes, graduados, funcionarios, representantes del entorno social, cada uno con expectativas y objetivos diferentes) que administran una distribución desigual de recursos simbólicos y materiales y se orienta para cumplir una serie de objetivos y funciones establecidos por legados y tradiciones culturales que la exceden y le otorgan rasgos propios de identidad (Altbach, 2001; Del Castillo, 2006). En este sentido, la gestión de las universidades tiene un papel central, ya que ella se basa tanto en la evaluación de procesos y resultados como en la capacidad institucional para orientar sus acciones en pos del cumplimiento de los valores propios.

De esta manera, en el marco de este trabajo, se entiende a la gestión académica como un conjunto de actividades encaminadas a facilitar la transformación de las condiciones institucionales con voluntad de renovación, controversia e investigación (Vega, 2009). A diferencia de la mera administración que busca el cumplimiento de las normas establecidas, la gestión busca generar interrogantes, identificar problemas y ofrecer soluciones para la mejora de las tareas de enseñanza, investigación y cooperación. En otras palabras, la gestión es el conjunto de acciones y procedimientos necesarios alcanzar objetivos organizacionales. Por lo cual, el éxito de una gestión depende del uso adecuado de herramientas que posibilite la toma de decisiones apropiadas para alcanzar los objetivos propuestos en un marco definido de valores.

Pensar a la gestión como un proceso implica reconocer diferentes funciones. La más importante sin duda es la planificación, mediante la cual se busca establecer

objetivos, reconocer alternativas e identificar acciones para alcanzarlas. La planificación es un fenómeno complejo. Sin embargo, hay un amplio consenso acerca de la importancia de la misma para programar con anticipación las acciones y actividades de una institución o grupo, lo cual supone el diseño sistemático de un proyecto a realizarse en el futuro, con un adecuado conocimiento de las demandas y necesidades internas y externas (De Mattos, 1979).

La planificación institucional implica un entramado de diferentes niveles interrelacionados: operativo, programático y estratégico. Para un amplio grupo de investigadores de las decisiones institucionales, este último nivel constituye la columna vertebral de la gestión (Steiner, 1979: 4). Es un proceso creativo, dinámico y participativo que se sigue para determinar las metas de una organización y las estrategias que permitirán alcanzarlas a través de un esfuerzo racional y colectivo. Requiere de un grupo de actores comprometidos con el proyecto, disponibilidad de recursos y tiempo e información válida y confiable sobre el funcionamiento de la institución. De esta forma, es una metodología que permite gestionar el cambio y crear el mejor futuro posible de una institución y establecer con mayor claridad lo que quiere «ser y hacer» en el largo plazo a partir del contraste de las oportunidades y amenazas identificadas en su entorno con las fortalezas y debilidades internas (Matus, 1987; Osorio, 2003).

La planificación estratégica constituye entonces un proceso de reflexión que permite identificar los problemas actuales y futuros, definir prioridades y anticipar respuestas. Promueve el intercambio de información entre los miembros de una organización, de manera que comprendan el significado y el sentido de sus tareas y proyectos, fortalece el compromiso, orienta sus acciones y decisiones y establece una mejor coordinación institucional. Para las universidades, resulta clave pensar en estos términos porque les permite reflexionar sobre un programa de acción que regule las tensiones entre las necesidades de cambio e innovación y el mantenimiento de ciertas tradiciones, legados y acuerdos preexistentes. Es una oportunidad para que cada universidad pueda identificar sus necesidades de transformación, reflexionar y definir criterios globales para un cambio convergente y tomar decisiones sobre el futuro de sus funciones sustantivas (Amsoff, el al, 1976). Pero esta organización del cambio debe tener en cuenta una unificación lo más consensuada posible de intereses y normas, la articulación institucional, el uso de los recursos escasos y la expresión de los valores y proyectos singulares de cada universidad (Mason, Mitroff, 1981).

Por lo cual, básicamente, el plan estratégico de una universidad debe definir el grado de diferenciación principal de la institución, remarcando las singularidades,

particularidades y diferencias de la universidad, es decir todos aquellos valores que la hacen única y orientan su camino, teniendo en cuenta la experiencia de los actores internos, [funcionarios, profesores, estudiantes] y los actores externos [agencias de financiamiento y promoción de investigaciones, grupos sociales, empresas y graduados] (París, 2003, Hinton, 2012).

### **La situación de la planificación universitaria en Argentina**

Por lo general, los estudios sobre la planificación argentina o latinoamericana se refieren mayormente a la experiencia estatal o la experiencia de las organizaciones internacionales como la CEPAL (González Bollo, 2015; De Mattos, 1979). Si bien la literatura especializada presenta un paulatino y valorado interés por la gestión, la administración y la organización en el campo de la educación (Aguerrondo, 1996; Ministerio de Educación, 2000; Parrino, Efron, 2000), aún no se ha discutido suficientemente el rol y la articulación de la planificación con la gestión académica en las universidades argentinas. De esta manera, la planificación universitaria es aún un área vacante en la agenda de los estudios sobre la universidad argentina, aunque puedan hallarse algunos antecedentes críticos sobre la falta de planificación del SES (e.g., Ministerio de Educación 2002).

Por un lado, las universidades argentinas no han adoptado completamente las tareas de planificación como parte de sus acciones. Algunos primeros antecedentes en pos de una mejor planificación del sistema universitario en Argentina pueden hallarse en el plan desarrollado en el área de Educación Superior del Consejo Nacional de Desarrollo en 1968 (Pereyra, 2015). Pero, habrá que esperar paradójicamente a la década de 1990 (cuando el paradigma de la planificación había perdido impulso) para que, en el debate sobre la necesidad de evaluación y acreditación universitaria, aparezcan nuevas menciones a la planificación.

Por otro lado, las investigaciones locales sobre la universidad no se han centrado en la planificación universitaria. Una literatura más clásica se centra en la dimensión administrativa y gerencial del problema (CINDA, 1992). Un conjunto de trabajos reflexiona sobre la situación del SES en Argentina, en relación con sus legados y desafíos (Coraggio, Vispo, eds, 2001; Toribio, comp, 2010; Chiroleau, et al, 2012). A nivel regional, se ha discutido la agenda de reformas universitarias pendientes y retos frente a la globalización (Martin, 2000; Iriarte, Arias, eds, 2010; Souza Santos, 2011). A su vez, hay una creciente literatura sobre la inclusión uni-

versitaria que reflexiona sobre diferentes estrategias que garanticen un mejor acceso a la universidad (Gvirtz, Camou, Coords, 2009; Ezcurra, 2011).

En relación al papel desarrollado por la CONEAU, se ha generado también toda una línea de indagación vinculada a la evaluación universitaria, en tanto una herramienta de transformación de las universidades y sus prácticas (Del Bello, 2002; Krotzsch, Camou, Comps, 2007; Geneyro, Coord, 2011). Por otra parte, algunos trabajos recientes han comenzado a vincular la idea de planificación con los desafíos de gestión que enfrentan las universidades (Fernández Lamarra, 2007; Pérez Lindo, 2010). Sin embargo, no se ha reflexionado críticamente sobre el lugar que ocupa la planificación en el diseño y la aplicación de las políticas universitarias y su relación con desafíos pedagógicos, sociales y políticos. No se cuenta tampoco con un mapa sistemático y riguroso sobre las capacidades de planificación y las acciones realizadas en cada una de las instituciones, y las posibilidades de integración entre calidad e inclusión.

La mayor parte de las universidades nacionales cuenta con áreas o dependencias dedicadas a la planificación. Pero muchas de estas de estas actividades están limitadas a la planificación física o presupuestaria, pero sin poner en relación tareas de seguimiento, evaluación y capacidades para construir e interpretar mejor los indicadores de la gestión académica universitaria. No obstante, en los últimos años, un conjunto importante de universidades argentinas han incluido herramientas de planificación de sus actividades en vías de generar y sistematizar conocimientos necesarios para el fortalecimiento de la gestión académica. Por ejemplo, al menos diecisiete universidades han elaborado planes plurianuales de contenido estratégico, según los registros disponibles y hallados en nuestra investigación.<sup>2</sup> Otras universidades como la UBA han modernizado su visión dotando a sus estructuras organizativas de capacidades orientativas para la gestión institucional.

También es necesario sumar a la UNLa a ese listado. Esta institución ha incluido a su vez tempranamente a la planificación como uno de sus atributos distintivos (UNLa, 2003: 1-3), relacionando en diversos documentos institucionales la necesidad de planificación y evaluación con la responsabilidad social. Desde 1996, la UNLa ha realizado informes de gestión anuales que se complementan con un ejercicio de planificación anual. En 1998 elaboró un Plan de Desarrollo Institucional que fue renovado por el Plan Estratégico 2003. En la actualidad, la Dirección de Planificación y Evaluación de la Gestión (DIPEG) se orienta a suscitar un mayor seguimien-

---

2 En orden alfabético, Arturo Jauretche, Avellaneda, Catamarca, Chilecito, Comahue, Córdoba, Cuyo, Formosa, Gral. Sarmiento, La Matanza, La Pampa, La Plata, Litoral, Patagonia Austral, Río Cuarto, San Martín, Sur.

to de las actividades planificadas, mejorar los instrumentos de la planificación anual y promover una cultura institucional que ponga más énfasis en las tareas de planificación y evaluación.

La investigación que se presenta en esta ponencia quiere realizar un análisis de los diferentes planes estratégicos de las universidades en Argentina. La idea es hacer un mapa de esos esfuerzos de planificación, identificando actualización y periodicidad de los planes, los actores involucrados, espacios de participación, sentidos de la planificación, responsables, valores y misiones explicitadas, preguntas, metodologías y sobre todo referencias e indicadores de inclusión y calidad.

En una rápida revisión preliminar de la información producida sobre una muestra intencional de ocho universidades (Avellaneda, Catamarca, Cuyo, Gral. Sarmiento, La Plata, Noroeste, San Martín, Sur), se puede indicar que los planes cumplen en su mayoría con las recomendaciones técnicas de expresar una misión y plantear objetivos para el futuro institucional. Sin embargo, muchas veces ello no expresa necesariamente el despliegue de valores y prácticas articuladas. La revisión de cada uno de los puntos podrá iluminar mejor este argumento.

Primero, se observa una clara explicitación de la necesidad de una amplia participación de los actores institucionales en el diseño y la realización del ejercicio de la planificación, pero la reiterada referencia al cogobierno implica más una exigencia normativa y estatutaria que a una concepción ampliada y participativa de la planificación. Segundo, el sentido de la planificación de cada uno de los planes es muy divergente. Por ejemplo, en Avellaneda es muy claro que la tarea está orientada a la mejora de la gestión. En cambio, en Gral. Sarmiento está más expresado en términos de atención y cumplimiento de una demanda del sistema de evaluación. Por otro lado, en Noroeste se refiere a la necesidad de conocer a la institución y comprender la relación con el entorno. Este es un rasgo importante porque dentro de la muestra analizada, esta institución es la única que intenta establecer un proyecto distintivo dentro del sistema al posicionarse como una universidad regional.

En otra perspectiva, Catamarca recupera la necesidad de auto evaluación pero le da un especial peso a la planificación como facilitador de acuerdos y consensos. También Cuyo considera que su Plan Estratégico es un elemento fundamental para ubicar a la universidad en una posición de institución moderna, de excelencia académica, prestigiosa, comprometida con la inclusión y el desarrollo social, y por lo tanto, garante de la educación superior como derecho humano y bien público social. Por último, La Plata, con cierta tradición en este sentido, tiene una amplia concepción de la planificación en términos de gestión, articulación, rendición de cuentas y respuesta a las demandas sociales. También en esta universidad, se plan-



tea un proyecto de liderazgo dentro del sistema universitario (ligado al peso de su historia centenaria y quizás al rol central que la fuerte asociación de la universidad con una ciudad como centro político administrativo). En forma diferente, el resto de los planes sostiene la construcción de un sistema universitario futuro donde cada universidad participa como actor articulador y colaborador, sin pensar centros o periferias.

Tercero, con respecto a los valores explicitados, se puede observar una importante diferencia entre dos universidades del conurbano. Así, la UNDAV Se presenta como una universidad pública, autónoma y cogobernada, en búsqueda de la excelencia y comprometida con la sociedad. De esta forma, sus valores se orientan a reafirmar la relación de la universidad con el entorno. En sentido contrario, la UNGS incluye en sus valores el cuidado y el respeto por las personas, la libertad académica y la colaboración para el logro de fines pedagógicos y de investigación. De este modo, se afirma una perspectiva endógena centrada en el funcionamiento de la universidad. De tal forma, puede notarse que la planificación basada en estos diferentes valores muestra dos miradas disímiles sobre las funciones sustantivas de la universidad, con un rol hacia adentro de contenido académico en la UNGS y una mirada social más centrada en el exterior en la UNDAV.

Siguiendo con la descripción de los valores, se observa que la UNCa explicita su compromiso con lo público y la gratuidad (un valor por cierto que aparece mencionado sólo en otros dos planes, UNGS y UNLP), cuidado del medio ambiente, justicia, paz y progreso, y otros de carácter muy general y abstracto. Mientras tanto, la UNNE explicita su compromiso con la calidad y la mejora, la honestidad intelectual, la ética, el diálogo y el pluralismo. Por otra parte, la UNLP situó sus valores en una clara herencia reformista reafirmando su compromiso con la autonomía, el cogobierno, los concursos docentes y la participación estudiantil. Este conjunto de valores supone un excelente punto de partida para pensar los fundamentos epistemológicos que guiarán las preguntas, la reformulación de objetivos, las decisiones de los funcionarios y la realización de tareas en cada una de esas instituciones.

Con respecto a la idea de inclusión, se puede observar que la UNDAV la define a partir del derecho social y colectivo a estudiar. A su vez, tanto en la UNGS como en la UNCa está pensada desde los dispositivos pedagógicos necesarios para garantizar el ingreso y la permanencia. Mientras tanto, desde la UNLP se la piensa desde la igualdad de oportunidades. Sorprende que en el plan de la UNNE no haya referencias directas a esta dimensión del problema universitario. En cuanto a los indicadores de inclusión, los planes remiten a los datos de ingresantes, estudiantes y graduados, relacionando los logros a las políticas pedagógicas de intervención y

seguimiento de los estudiantes y a la adecuación a las demandas. Sin embargo, en ninguno de estos cinco casos se plantea la mejora de indicadores relacionados con la vulnerabilidad y el origen social de los estudiantes. Ello obliga a pensar si los discursos sobre la inclusión de las universidades son reapropiados por sus propios planes o caminan por carriles paralelos e incommunicables.

En términos de calidad, las referencias son extensivas en la planificación de este grupo de universidades. La UNLP se posiciona claramente como orientada a una formación de calidad y todas sus estrategias incluyen esa dimensión. También en su visión, la UNSAM aspira a ser reconocida por la calidad de sus actividades académicas. Asimismo, el primer eje del plan de la UNCa tiene como objetivo fortalecer la enseñanza para “afianzar y elevar la calidad académica”, pero esta excelencia está asociada a la pertinencia social de la formación y la atención de las demandas. Por eso, se incluye entre sus indicadores de calidad de la enseñanza la revisión curricular permanente.

En otro sentido, la UNDAV asocia el concepto de evaluación al de calidad, ya que como se mencionó arriba existe una explícita preocupación por los procesos de mejora de la gestión. Por lo cual, entre los indicadores se incluyen dimensiones vinculadas a la evaluación docente y revisión de las prácticas pedagógicas. Por otro lado, la UNGS refiere a la calidad en términos de resultados (como la tasa de egreso y el uso eficiente de los recursos), y lo asocia al posicionamiento y visibilidad dentro del sistema universitario. Mientras, la UNNE tampoco explicita claramente alguna referencia a la calidad, pero se puede interpretar que algunos indicadores como pertinencia y adecuación de la oferta pueden estar vinculados con esa dimensión.

Por razones de tiempo y espacio se llegó hasta aquí. Resta profundizar una mirada integral y comparativa de la información, teniendo en cuenta la historia de cada universidad, su volumen en términos de matrícula y planta docente y su ubicación regional. Por otra parte, queda pendiente una búsqueda más completa de la información, identificando mejor planes y proyectos y revisando la grilla de análisis. Ese análisis requerirá de un ejercicio de muestreo por región, por tipo de universidad y por dimensión. El trabajo con indicadores de actividades de investigación y cooperación puede complementar estas ideas sobre inclusión y calidad. No obstante, esta rápida y somera presentación presenta algunas pistas para avanzar en un examen de las capacidades y acciones de planificación del sistema universitario nacional en su conjunto. La discusión de estas ideas y el intercambio con los colegas será bienvenido para enriquecer las próximas etapas de investigación.

## Bibliografía

- Aguerrondo, Inés** (1996) *La escuela como organización inteligente*, Troquel, Buenos Aires, cap. 1: 14- 44.
- (2010), *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*, OEI, en <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Altbach, Philip** (2001) “Patrones de desarrollo de la educación superior”, *Educación superior comparada*, Universidad de Palermo, Buenos Aires, 2009: 39- 65.
- Amsoff, Igor, et al**, (eds, 1976) *From strategic planning to strategic management*, Wiley, New York.
- Bolstanski, Luc y Eve Chiapello** (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo*, Akal, Buenos Aires.
- Burawoy, Michael** (2011), “Redefining public university”, J. Holmwood (ed) *A Manifesto for the Public University*, Bloomsbury, London.
- Camilloni Alicia** (2008) “El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones”, *Políticas Educativas*, Campinas, II, 1: 1-12
- Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]** (1992) *Administración universitaria en América Latina, Una Perspectiva Estratégica*, Programa Regional de Desarrollo Educativo, OEA, Santiago de Chile.
- (2009), *Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*, Santiago de Chile.
- Chiroleau, Adriana, Claudio Suásnabar, et al**, (2011) *Política universitaria en la Argentina*, UNGS, IEC, Los polvorines.
- Chiroleau, Adriana** (2014) “Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina”, *Política universitaria*, IEC- CONADU, 1.
- Clark, Burton** (1998) “Crecimiento sustantivo y organización innovadora”, *Perfiles educativos*, México, 81.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)**, (1997), *Lineamientos para la Evaluación Institucional*, de la Serie Documentos Básicos, Buenos Aires.
- Coraggio, José Luis y Adolfo Vipo** (eds, 2001) *Contribución al estudio del sistema de universitario argentino*, Miño Dávila, CIN, Buenos Aires.
- Cuello, Camila** (2016) “De la inclusión educativa el derecho a la educación”, E. Rinesi, et al (comps), *Hombres de una República Libre, Universidad, Inclusión Social e Integración cultural en Latinoamérica*, Ediciones UNGS, Buenos Aires.

- De Mattos, Carlos.** (1979) “Planes versus planificación en la experiencia latinoamericana”, *Revista de la Cepal*, 8: 79 - 96
- De Souza Santos, Boaventura** (2011) *La universidad en el siglo XXI*, Miño Dávila, Buenos Aires.
- Organización de las Nacionales Unidas** (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Nueva York.
- Del Bello, Juan Carlos** (2002) “Desafíos de la política de la educación superior en América Latina. Reflexiones a partir del caso argentino con énfasis sobre la evaluación para el mejoramiento de la calidad”, Buenos Aires, Mimeo.
- Del Castillo Alemán, Gloria,** (2006) “Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior”, *Perfiles educativos* [online]. XXVIII, 111: 37-70.
- Ezcurra, Ana María** (2007) “Los estudiantes de nuevo ingreso. Democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias” *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, Reitoría de Graduação, Universidad de Sao Paulo, 2.
- (2011) *Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial*. IEC – CONADU, Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines.
- Fernández Lamarra, Norberto** (2007) “La universidad en América Latina y Argentina. Problemas, desafíos políticos y de gestión”, *Revista Gestão Universitária na América Latina*, Santa Catarina, I, 1.
- Geneyro, Juan Carlos** (Coord, 2011) *Avances de gestión desde la evaluación institucional*, CONEAU, Buenos Aires.
- Gibbons, Michael y Camile Limoges, et al,** (eds, 1997) *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Pomares, Barcelona.
- González Bollo, Hernán** (2015) “Exploraciones sobre la Argentina planificada (1944-1972)”, *Anuario del IEHS*, Tandil, 29- 30: 11-124.
- González, Luis Eduardo** (2003) *Acreditación y fomento de la calidad. La experiencia chilena de las últimas décadas en Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- González, Luis Eduardo y Oscar Espinoza** (2008) “Calidad de la Educación Superior: conceptos y modelos”, *Calidad en la educación*, 28: 244-276.
- González, Luis Eduardo y Hernán Ayarza** (1997) *Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe*, CRESALC-UNESCO, Caracas.

- Gvirtz, Silvina y Antonio Camou** (Coord, 2009) *La universidad argentina en discusión*, Gránica, Buenos Aires.
- Hinton, Karen** (2012) *A Practical Guide to Strategic Planning in Higher Education*, Society for College and University Planning, Ann Arbor, Michigan.
- Holmwood, John** (2011), "The idea of public university", J. Holmwood (ed) *A Manifesto for...*, op. cit.
- Hughes, Katie** (2013) "What is the role of the University in producing a socially just society?", *Third ISA Conference of the Council of National Associations, Sociology in times of turmoil: Comparative approaches*, Ankara.
- Infante, Marta** (2010) "Desafíos a la formación docente: inclusión educativa", *Estudios Pedagógicos XXXVI*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1: 287-297.
- Iriarte, Alicia y César Arias** (eds, 2010), *El sistema universitario en Latinoamérica*, Biblos, Buenos Aires.
- Krotsch, Pedro** (2003) *Educación superior y reformas comparadas*, UNQui, Bernal.
- Krotsch, Pedro y Antonio Camou**, (Coords, 2007) *Evaluar la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en la Argentina y América Latina*. Prometeo, Buenos Aires.
- Martin, Chris** (2000) "La misión de la universidad en el siglo XXI", *Estudios del Hombre*, Universidad de Guadalajara, 12: 43-59.
- Mason, Richard y Ian Mitroff** (1981) *Challenging Strategic Planning Assumptions: Theory, Cases, and Techniques*, Wiley, New York.
- Matus, Carlos** (1987) *Política, planificación y gobierno*. Fundación Altadir. Caracas.
- Merle, Pierre** (2004) "La Démocratisation de L'école", *Le Télémaque*, París, I, 25.
- Ministerio de Educación de la Nación, IPE- UNESCO** (2000) *Gestión educativa estratégica*, Buenos Aires.
- (2002). *Informe de la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior*, Buenos Aires.
- Mollis, Marcela**, (2001) *La Universidad argentina en tránsito*, CFE, Buenos Aires.
- Osorio, Alfredo** (2003) *Planeamiento Estratégico*, INAP, Buenos Aires.
- Paris, Kathkeen** (2003), *Strategic Planning in the university*, University of Wisconsin.
- Parrino, Maria del Carmen y Marcelo Héctor Efron** (2000) "Nuevas tendencias de la gestión académica de la educación superior frente a las restricciones a la financiación y aporte de recursos", *Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Universidade Federal de Santa Catarina.

- Pereyra, Diego** (2015), “Sociología, planificación y universidad en el desarrollismo argentino. Un estudio sobre el proyecto de educación superior en el CONADE (1964- 1973”, *XV Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia*, Comodoro Rivadavia.
- Pereyra, Diego y Nancy Montes**, (2010) *Mapa de la Oferta de la Educación Superior Universitaria y Técnico Profesional. Hipótesis y escenarios de expansión de la cobertura*, Unidad de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación Argentina, Buenos Aires,
- Perez Lindo, Augusto** (2010) “Gestión del conocimiento, universidad y desarrollo”, Daniel Ezcurra, Ariel Saegh (et al, comps), *Educación superior. Tensiones y debates acerca de una transformación necesaria*, CEPES- Eduvim, Villa María: 93- 111.
- Renaut, Alain**, (2008) *¿Qué hacer con las universidades?*, UNSAM, Buenos Aires.
- Rinesi Eduardo** (2014) “La universidad como derecho”, *Política universitaria*, IEC- CO- NADU, 1.
- Rodriguez Espinar, Sebastián** (2001) “La calidad en la Enseñanza Universitaria, *Agora Digital*, 2
- Rovelli, Laura** (2013) *La universidad es el otro en la Universidad en 30 años de democracia*, Ministerio de Educación de la Nación.
- Steiner, George** (1981) *Strategic planning*, Free Press, New York.
- Tenti Fanfani, E.**, (2015), *La educación en debate*, Colección Políticas Educativas, UNIPE
- Toribio, Daniel** (comp, 2010), *La Universidad en Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*, Ediciones de la UNLa, Buenos Aires
- Torres, Sebastián** (2016) “Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad del conocimiento”, Rinesi, et al, (comps), *Hombres de una República Libre...*, op. cit.
- Unesco** (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, París.
- Vega, Roberto** (2009) *La gestión de la universidad*, Biblos, Buenos Aires.
- Villanueva, Ernesto** (2004) “El marco jurídico de la educación superior en la Argentina”, *Revista de la Educación Superior en Línea*, XXXIII, 129.
- Whitley, Richard** (2000) *La organización intelectual y social de las ciencias*, UNQ Editorial, Bernal.

## Documentos institucionales y planes estratégicos

Universidad Nacional de Avellaneda, *Proyecto institucional*, Avellaneda, 2010.

Universidad Nacional de Catamarca, *Plan Estratégico*, Catamarca, 2004.

Universidad Nacional de Cuyo, *Plan estratégico, 2012-2021*, Mendoza, 2010.

Universidad Nacional de General Sarmiento, *Marco Estratégico y lineamientos de política*, Los Polvorines, 2000.

Universidad Nacional de La Plata, *Plan Estratégico 2010-2014*, La Plata, 2010.

Universidad Nacional de Lanús, *Proyecto estratégico*, Remedios de Escalada, 2003.

Universidad Nacional de Río Cuarto, *Plan estratégico*, 2007.

Universidad Nacional de San Martín, *Plan Estratégico institucional, 2006-2010*, Migueletes, 2006.

Universidad Nacional del Noroeste, *Plan Estratégico de desarrollo institucional*, Resistencia, 2012.

Universidad Nacional del Sur, *Plan estratégico 2011-2016-2026*, Bahía Blanca, 2010.

# Gobierno, gestión y planeamiento universitario en el contexto argentino y latinoamericano de las últimas tres décadas

MARÍA CECILIA DI MARCO

cecidim@speedy.com.ar o cdimarco@fch.unicen.edu.ar

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires – Facultad de Ciencias Humanas-  
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales- UNCPBA-FCH-NEES

## Introducción

Esta ponencia centra su desarrollo en los procesos de gobierno, gestión y planeamiento en instituciones públicas universitarias e indica la necesidad de focalizar el análisis en los gestores y expertos así como en los programas y planes de la educación superior, para caracterizar las políticas públicas de este nivel educativo en Argentina y en el contexto latinoamericano de las últimas tres décadas. Es dable destacar además que se enmarca en el proyecto de investigación: “La educación superior en el contexto argentino y latinoamericano durante las últimas tres décadas: políticas públicas, gestión y planeamiento”<sup>1</sup>. Y considera en sus fundamentos los aportes de autores<sup>2</sup> que se han dedicado a estudiar a la universidad como objeto de investigación tal como lo afirmaba Marquis ya en el año 1987:

El fenómeno universitario ha sido muy estudiado, tanto por el papel político que las instituciones universitarias han cumplido, particularmente en América Latina, como por ser el lugar propio de muchos intelectuales que han querido reflexionar sobre su entorno (p.27).

---

1 Radicado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, bajo la Dirección de la Dra. Lucía B. García y las co-direcciones de las investigadoras Mgter. Ma. Cecilia Di Marco y Dra. Marisa Zelaya, acreditado en el Programa de Incentivos del Ministerio de Educación Nacional (2017-2019). Línea 3: Gobierno, gestión y planeamiento de la educación superior en el contexto argentino y latinoamericano de las últimas tres décadas. Esta línea de investigación da cuenta de un trabajo de integración de estudios previos referidos a los procesos de gobierno, gestión, evaluación y planeamiento universitario desarrollada por la Mgter. Di Marco desde el año 1995, reflejados tanto en su tesis de Maestría en Educación así como en su proyecto como doctoranda en Educación, bajo la dirección de la Dra. Lucía B. García en el Programa de Posgrado en Educación, FCH-UNCPBA

2 Entre los autores consultados cabe mencionar entre otros a: Brunner, J.J., Bartolucci, J, Buchbinder, P, Clark, B. R, Cano, D, Escotet, M. A., García Guadilla, C, Kent, R, Follari, A., Marquis, C., Marquina, Obeide, S., Pérez Lindo, N, Neave, G., Villanueva, E.



Aportes que me posibilitan considerar que la política de educación superior que se llevó a cabo en los noventa se construyó sobre la base de un paquete de medidas y propuestas cuyo núcleo político – educativo lo constituyó la problemática de la calidad de la educación superior, remitiéndonos a las políticas de evaluación.

Escenario en el que la universidad se centró en objetivos de eficiencia y rendimiento, sin poder encontrar en el contexto socio económico las condiciones de previsibilidad que habían caracterizado a la modernidad, así como también la pérdida del monopolio de los espacios de producción del saber y la sobrecarga de demandas en el marco de la globalización, cuestionando su tradicional hegemonía y legitimidad. Además la expansión cuantitativa y complejización del sistema hicieron menos visibles y comparables a las instituciones, situándolo frente a la necesidad de crear mecanismos de coordinación y de evaluación de sus actividades. En ese cuadro de situación los procesos de planificación, en especial los de planificación estratégica entendida como una herramienta fundamental del gobierno y la gestión de las universidades que debe involucrar y articular la dimensión política y la técnica-burocrática o administrativa, pasaron a desempeñar un rol secundario y si bien en la última década la planificación ha ganado una cierta centralidad tanto en el campo de la política y la administración pública, como en el educativo, algunos estudios de caso en relación a los procesos de planificación en las universidades, como el de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), dan cuenta de que aquel rol aún persiste.

### **Notas distintivas de las políticas de la educación superior en las universidades de América Latina entre los noventa y la actualidad**

A fines de la década del ochenta y principios de la del noventa, el tema de la calidad de la educación comienza a afirmarse en el escenario y en la agenda de la educación en diversos países de América Latina, tal como afirma Fernández Lamarra, N (2010):

En décadas anteriores, los enfoques predominantes en materia de planeamiento y desarrollo de la educación pusieron énfasis en los aspectos cuantitativos y en la vinculación con lo económico y con lo social (p. 3).

Es sabido que hacia el tramo final de la década de 1980 -y en consonancia a lo sucedido en Europa- en la gran mayoría de los países latinoamericanos se desplega-

ron políticas orientadas a cambiar las relaciones entre universidad, sociedad y Estado. El neoliberalismo, con sus directrices privatizadoras y mercantilistas, se tornó hegemónico en la concepción y desarrollo de las políticas públicas en cuyo marco las instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias, resultaron erosionadas en diversas dimensiones. La vida académica-institucional, las funciones de docencia, investigación, extensión, transferencia y gestión, junto a sus principales actores -docentes, estudiantes, funcionarios políticos y personal administrativo- comenzaron a ser objeto de nuevas políticas y sujetos de evaluación mediante programas gubernamentales. En este marco emergió un nuevo modelo de gestión pública que aunque no promoviera la desaparición del Estado, sostenía una política inclinada hacia un máximo de mercado y un mínimo de Estado, en un momento histórico caracterizado por el valor mercantil del conocimiento (García, 2014).

Tal como recuperamos en una presentación anterior, en el año 2006, Rama, especialista en educación superior y en ese entonces Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, sostenía que luego de la crisis de los años 1960, con el desarrollo de la mercantilización de la educación superior de las tres décadas posteriores -que denomina la “Segunda Reforma”, caracterizada por un modelo dual público-privado- se configuró un nuevo espacio de políticas de educación superior con marcados niveles de inequidades, al punto que “en la actualidad, la globalización con sus inflexibles exigencias de competitividad, está fijando las bases de una nueva política pública en materia de educación superior” (p.34). Esta “Tercera Reforma” tanto en Latinoamérica como a nivel mundial remite al inicio de la educación transnacional, con la imposición de un modelo trinario de coexistencia entre educación pública, educación privada nacional y privada externa-internacional. Nuevas dinámicas que en parte son impulsadas por la expansión de la educación virtual, en un contexto de acelerada competencia económica en la cual el saber tiene un rol medular.

Krotsch (2001) ya advertía sobre estas nuevas configuraciones en la educación superior latinoamericana sosteniendo que en muchos países las recomendaciones y sugerencias de cambio para la universidad desplegadas durante las décadas de 1980-1990 con la presencia de asesores y consultores externos, en el marco del Estado Evaluador, respondieron a lo que se ha dado en llamar la “tercera generación de reformas” de carácter exógeno, a diferencia de la “primera generación de reformas”, de tipo endógeno, representada por la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 que, aún en el marco de una universidad para las elites, tuvo un impacto democratizador en toda la región. Esa última generación de reformas se caracterizó

por un vuelco hacia la “autonomía evaluada”, en estrecha vinculación con la crisis del modelo de Estado Social o Benefactor, los requerimientos de una mayor competitividad y la construcción de un nuevo orden cultural.

En este escenario de transformaciones emergió el concepto de regulación, término polisémico debido a sus diferentes orígenes y sentidos, acorde a los contextos político-administrativos y lingüísticos de referencia. En el campo educativo su uso es relativamente reciente y su divulgación está asociada con la explicación de las nuevas formas de intervención del Estado en la conducción de las políticas públicas (García, Di Marco, 2015).

Además en dichas condiciones, Rama resalta el papel del Estado como único posible regulador a escala nacional de un mundo universitario amplio y diverso en sus formas institucionales, sustentado en un modelo político de la lógica privada que lucha por la libertad de mercado -la mencionada “Segunda Reforma”- que sustituyó al universo de la “Primera Reforma”, caracterizado por pocas instituciones que lucharon por la autonomía, asentándose en un modelo político de lógica pública.

Pues propugna que a diferencia de las políticas públicas de antaño, de carácter reactivo, ahora ellas debieran ser de tipo proactivo y permanente, más allá de la alternancia entre gobiernos y partidos. Y si bien valoriza el creciente papel del Estado en la fiscalización, supervisión y control de la educación superior, proceso de carácter reciente en todo el continente, no desconoce las tensiones autonomía-gobierno, autonomía-sistema, competencia-complementariedad, cuestiones que atraviesan la política en todos los países de la región.

### **Las políticas universitarias en Argentina en un contexto marcado por cambios en la relación estado – universidad**

Creo relevante iniciar este apartado con las afirmaciones que sostiene el autor Villanueva, E (2015):

Para nuestras universidades los 200 años de historia argentina y los casi quinientos de historia sudamericana transcurridos son el basamento de una experiencia de suma relevancia que nos permite reconocer en la actualidad, aciertos y errores del legado activo de nuestros compatriotas para articular el conocimiento, la producción y el desarrollo nacional. (p.274)

Pues la universidad argentina no sólo conserva las marcas de origen sino que está atravesada por el proceso iniciado en la segunda mitad de los años 1970, con la crisis del Estado de Bienestar, los sucesivos planes de ajuste fiscal y la implementación de políticas sociales neoliberales. Es conocido que los procesos de reforma estructural del Estado gestados de la mano de Organismos Internacionales de Crédito, entre otras cuestiones pusieron en evidencia cambios producidos en las estrategias de relación de los agentes del campo internacional, así como las presiones y contrapresiones que se dirimían entre éstos (Corbalán, 2002). El Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) desempeñaron un fuerte papel mediador y catalizador entre intereses transnacionales y del capital financiero respecto del Estado argentino, siendo actores centrales en el fortalecimiento de los procesos de globalización “en gran parte porque desde su prédica y sus prácticas contribuyeron a crear distintas maneras de concebir, explicar, nominar a las nuevas expresiones y manifestaciones de lo social.

Tal como lo expresó Pedro Krotsch (1998), la política pública del gobierno justicialista para la educación superior se configuró en el cuatrienio preliminar de su gestión, iniciada en 1989, y estuvo dirigida a construir el consenso en relación a la agenda educativa que promovía el BM para América Latina. Los principales contenidos de la agenda se definieron sobre el problema de la calidad, la necesidad de evaluar y de arancelar, atendiendo a razones de equidad social además, de cuestiones relativas a la distribución presupuestaria y a la generación de recursos propios como paliativo para la crisis que sufría el sector.

Esa nueva estatidad neoliberal (Oszlak, O., 1997) significó un cambio en las relaciones que el Estado y la universidad habían venido sosteniendo hasta entonces, es decir un cambio en las denominadas relaciones “benevolentes”. Las nuevas políticas priorizaron los problemas de la calidad y la eficiencia, si bien, como sostuvo Krotsch (2002), cabe recalcar el carácter fuertemente incremental, negociado y pragmático en el desarrollo de dicha política, lo que dificultó distinguir de manera clara los distintos momentos en los que se desplegó. Sin embargo, el autor distinguió tres periodos:

En el primero los debates estuvieron cargados de enfrentamientos, transformando en públicas una serie de cuestiones que fundamentalmente atañen a la legitimidad de las universidades nacionales, promoviendo de hecho el reemplazo de la confianza sobre la que se basaba la relación entre universidad y sociedad por otros mecanismos de rendición de cuentas, entre otros, la equidad y el arancelamiento de los estudios. El segundo, delimitado por la creación de la SPU -a principios de 1993- hasta 1997, con el recambio de su titular; período en que coinciden la elaboración y

la ejecución de políticas de educación superior. En el tercero, la evaluación fue el eje ideológico-político.

Por tanto en el caso de Argentina, al analizar la configuración institucional universitaria en la primera mitad de los años noventa se observa el predominio cuantitativo de instituciones privadas (universidades e institutos). Esta situación expresa una de las modalidades de las políticas gubernamentales para la educación superior, favorecedoras de las iniciativas privadas cuanto menos hasta 1995, año en que se sancionó la Ley de Educación Superior. De allí en adelante se atenuó el crecimiento institucional privado con la nueva regulación que introdujo la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); así por ejemplo, entre los años 2004-2007 se crearon sólo dos instituciones privadas y el doble de estatales (García, Zelaya, Di Marco, 2010).

Por otra parte, si se examinan esos primeros tiempos de erosión del Estado Educador en nuestro país, se puede corroborar que la universidad pública albergaba a la mayoría de la población estudiantil: en el año 1991 el sector concentraba el 85% de la matrícula mientras que las universidades privadas absorbían entre 10 y 15 % durante las dos décadas finales del siglo veinte (Klein y Sampaio, 1996). El único momento en que se superó ese porcentaje fue en 1980, con la política de subsidiariedad del estado en la educación durante la última dictadura militar, cuando se registró el 22% de la matrícula universitaria en el ámbito privado.

Puede sostenerse que el mayor crecimiento de instituciones universidades sostenidas por el Estado nacional en Argentina constituye un rasgo que perdura, fortaleciéndose en los tiempos actuales con la multiplicación de universidades nacionales, algunas en carácter de nuevos centros académicos y otras sobre la base institucional de las extensiones áulicas y sedes territoriales de universidades, tanto de las nacionales públicas como de las privadas. Estas creaciones ofrecen mayor grado de concentración en el Conurbano Bonaerense, contando con fuerte protagonismo de autoridades municipales y líderes políticos locales (García, 2012).

Y si bien son distintas las posiciones de los estudiosos sobre la universidad en nuestro país y el período iniciado en el año 2003 con la presidencia de Néstor Kischner algunos entre ellos Villanueva (2015) sostiene que desde el mencionado año:

Fueron modificados los patrones del modelo económico neoliberal y se recuperó un programa productivo e industrial, que implicó nuevas demandas y desafíos para la educación la, la formación de recursos humanos, la ciencia, la técnica y la tecnología nacional. El aumento de la inversión educativa y científí-

ca y la apertura del ministerio de Ciencia e innovación Productiva (...) fueron medidas que buscaron apuntalar aquellas ramas y programas científicos ligados al nuevo patrón de producción, como además la centralidad de planificar, discutir y proponer tareas, acciones y compromisos posibles de las organizaciones del trabajo, de la producción y de la ciencia y técnica en el proyecto nacional” (p.274).

Y continúa afirmando que durante la última década la promoción de carreras no tradicionales que surgieron a partir de demandas regionales, junto con modelos renovados de organización y gobierno han consolidado líneas de investigación con una importante inserción en el contexto social y político generando un diálogo más fluido con los gobiernos locales y los representantes de la producción y el trabajo, en la búsqueda de establecer nuevos vínculos entre la democracia de masas y las universidades.

Aunque las tendencias prospectivas no parecen auspiciosas si se consideran las políticas públicas y educativas vigentes del gobierno de Mauricio Macri que inició en el mes de diciembre de 2015, pues la situación de emergencia presupuestaria en la gran mayoría de las universidades públicas, así como para las políticas de ciencia y tecnología, en virtud de las reducciones previstas por el gobierno para el año 2017, están dando cuenta de un gradual deterioro presupuestario-financiero que impacta y aqueja al conjunto del sistema universitario y al científico tecnológico, situación que se agrava ante la crisis política y gubernamental de los países de la región latinoamericana que atraviesan el resurgimiento del neoliberalismo como consecuencia del debilitamiento de proyectos políticos progresistas.

### **Gobierno, gestión y planeamiento universitario. El rol de la planificación en las universidades públicas argentinas en las últimas tres décadas**

Para poder dar cuenta del rol de la planificación en las universidades públicas argentinas en las décadas de referencia y teniendo en cuenta las características ya abordadas de las políticas públicas es necesario partir de explicitar algunos conceptos básicos entre ellos los de gobierno y gestión universitaria, recuperando en primer término las definiciones vertidas en el Informe de Evaluación Externa de la UNICEN por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria las cuales comparto ya que entiende al gobierno y gestión como funciones que deben

analizarse en conjunto pues solo las políticas y decisiones que articulan ambos niveles en forma permanente pueden contribuir a la constitución de la institución como un todo integrado. Sin embargo pueden distinguirse y ser investigados separadamente aunque en muchas ocasiones sus límites, seguramente pueden aparecer difusos. Y enfatiza la necesidad de que las universidades nacionales deben poner el interés en una administración eficiente y encarar a la vez un proceso de debate político interno que implica la convocatoria y apertura a la participación de todos los actores institucionales y necesariamente estratégico porque supone planificar sobre escenarios inciertos e inestables para poder definir e implementar consensuadamente un modelo de institución que incorpore las nuevas problemáticas sociales y contribuya desde su lugar y funciones específicas a su debate (CONEAU, 2000: 18)

Se hace importante además considerar el concepto de gobernanza definido por Brunner, J. (2010):

Como la manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente, desde el punto de vista de su gobierno y gestión, y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior. Las organizaciones universitarias efectivas son aquellas que logran modificar su gobernanza, esto es, el funcionamiento de su gobierno y sus formas de gestión, para adaptarla a las cambiantes demandas del entorno en que se desenvuelven y a las transformaciones estructurales de aquel. (p.139).

En tanto que la planificación está relacionada con el estudio de lo estatal y por ende de los procesos de gobierno y gestión educativa, y puede considerarse según Alonso Brá, M. (2015) como:

Una noción específica respecto de la política pública y del aparato estatal: una modalidad particular de intervención político-administrativa que supone la emergencia de un sujeto específico que la lleva adelante (...) El planificador, una figura inédita que no se ajusta exactamente a los parámetros previos ni de representante político, ni de funcionario administrador. Más bien se configura a partir de cierta hibridación de ambos como sujeto técnico político. (p.19).

Ya que tal como afirma Fernández Lamarra, N. (2006) es una secuencia racional de derivación entre la definición política, la previsión técnica y la ejecución. (p.45).

Y si bien, como expresé con anterioridad las políticas neoliberales de los noventa connotaron negativamente las singularidades aún presentes en el aparato estatal de tradición planificadora, junto con otros aspectos de la vida estatal y expulsados del “buen hacer” de su administración. Pues la tradición planificadora iniciada en la primera mitad del siglo pasado, con los planes quinquenales peronistas, y consagrada regionalmente una década después, a partir del impulso desarrollista, en el marco de la alianza para el Progreso y la presencia de organismos regionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) responde a lo que caracteriza Alonso Brá (2015), como una articulación político administrativo burocrática, tanto del aparato estatal en general, como del aparato educativo, en particular. (p.18).

Sin embargo, otros autores como Obeide, S. (2016:6) sin desconocer esta perspectiva señalan que fue en el marco del proceso de reforma de la educación superior iniciado en dicha década, que se instala en el país como tema de agenda prioritario el de la gestión así como la incorporación *de* conceptos tales como eficiencia, calidad, efectividad, pertinencia, *planificación estratégica*, costos, entre otros, los cuales se integraron a la jerga universitaria, e incluso fueron asimilados y contemplados en las grillas de evaluación de la CONEAU. Aunque también advierte el autor acerca del peligro potencial que encierra el hecho de que la gestión universitaria constituya un objeto de estudio y evaluación relativamente nuevo, que se importe, desprovisto de la necesaria crítica, el instrumental conceptual y metodológico ampliamente desarrollado en otros ámbitos ajenos a la realidad universitaria, y que por ende desconozcan sus particulares características organizacionales que la diferencian claramente de la empresa y de la burocracia estatal como organización compleja.

En ese sentido, y pese al marco neoliberal de la política general expresa Marquina (2014) en el prólogo del libro *La Universidad entre la autonomía y la planificación*. Tres ensayos en diálogo:

Los años 90 son reivindicados por Follari por haber avanzado algunos pasos hacia la planificación. (...)Realiza una fuerte defensa de la gestión de Del Bello, que según sus palabras llevó adelante una “reforma liberal atenuada” gracias a que Argentina no siguió los caminos privatistas transitados por otros países latinoamericanos en educación superior. Por medio de importantes dispositivos y programas nacionales que el autor reivindica (CONEAU, FOMECA, INCENTIVOS, etc., el estado apareció como cogestor y transformador posibilitando el fin de la hasta entonces imperante idea de autonomía en la que “cada cual hace lo suyo”. (p. 12)



Además la evaluación de la calidad en las universidades con sus distintas etapas de autoevaluación y evaluación externa desplazaron los procesos de planificación y constituyó tal como lo mencioné con anterioridad según Krotsch el eje ideológico-político que colocó en un rol secundario al planeamiento en las universidades. Aunque como bien destaca Stubrin, A. (2015):

La evaluación externa debiera hacerse cada seis años a partir de 1996, pero sólo cuatro universidades públicas llevan ese ritmo, lo hicieron dos veces siete universidades públicas, siete privadas y dos militares y una sola vez veintitrés públicas, treinta y ocho privadas y dos militares. La cobertura de ochenta y tres instituciones es bastante amplia, aunque se advierte un reducido número de universidades refractarias y un cumplimiento laxo de la periodicidad. (p. 231).

Algunos estudios de caso como el de la UNICEN que llevamos a cabo con el equipo de investigación, nos permiten dar cuenta que esta universidad nacional pertenece al grupo de universidades que una sola vez fueron evaluadas, y coincidir con Krotsch en que esta institución universitaria encontró la posibilidad de posicionarse estratégicamente frente a las políticas de evaluación de la SPU que intentaba construir consenso en relación a entender a la evaluación como una vía para obtener incentivos que le permitieran introducir reformas a nivel institucional.

Fue recién en la denominada “crisis argentina de 2001” que la SPU les solicita a las universidades públicas documentos de planificación estratégica para hacer frente a ésta crisis que fue como afirma Gervasoni (2003) en realidad un conjunto de crisis de diferente índole que ocurrieron al mismo tiempo, y que en muchos casos se reforzaron unas a otras. Hubo crisis económica (agravamiento de la recesión), crisis financiera (huida de capitales, explosión del riesgo-país, corrida bancaria, default y maxidevaluación), crisis social (aumento del desempleo y la pobreza; correlativo aumento en el nivel de protesta social) y una o varias crisis políticas (la renuncia del vicepresidente y líder de uno de los dos partidos de la coalición gobernante en octubre de 2000, la renuncia de varios ministros en protesta por los anuncios de ajuste fiscal del nuevo ministro de economía López Murphy en marzo de 2001, y la caída del gobierno de la Alianza en diciembre de ese año).

En el caso de la UNICEN se elaboró un documento cuyos, componentes, metodología y actores involucrados, consta en publicaciones y presentaciones previas a eventos científicos tanto individuales como del equipo de investigación. Y tal como figura en la carta de presentación y distribución de la versión final del Documento

que le enviara el Rector Néstor Auza a los Decanos y Directores de Escuela se informa que fue presentado oportunamente ante la SPU, por el que se recibiera un importante reconocimiento del Sr. Secretario de Educación Superior Dr. Juan Carlos Gottifredi. Destacándose la necesidad de diferenciar el trabajo realizado orientado al posicionamiento institucional –al ser la única Institución que cumpliera en tiempo y forma con lo requerido por el Ministerio, del que debiera continuarse internamente con mayor prospectiva que consolide en el interior una cultura de la planificación y del control.

Es dable recuperar a esta altura que a la crisis conllevó virajes importantes, entre otras cuestiones un clima favorable respecto de restaurar aquello perdido por el neoliberalismo, como expresa Alonso Brá (2015):

Aunque previamente sobre fines de los años 90, internacionalmente ya estaba presente la controversia sobre el período de ajustes y una nueva valoración positiva del Estado y de formas burocráticas previas. Entre ellas, su capacidad de intervención, regulación, previsión, respecto de la concreción de proyectos de desarrollo. Es así que también en el campo educativo la planificación se presenta como una inquietud intelectual y profesional vigente. (p.18).

Sin embargo a pocos años de esta crisis de la convertibilidad un componente de la política pública del gobierno de Kirchner para la universidad nacional intentó reactivar la planificación estratégica durante la gestión del Secretario de Políticas Universitarias Lic. Daniel Malcom, quien organizó un Taller de Planificación estratégica para representantes del sistema universitario en su conjunto que giró en torno a la discusión de dos documentos<sup>3</sup> pero el mandato de este Secretario duró tan sólo ocho meses, desde diciembre de 2005 hasta agosto de 2008 y con su salida esta reactivación se frustró. En tanto en la UNICEN en el mencionado contexto el entonces Vicerrector Ing. Marcelo Spina a cargo del rectorado intentó reposicionar a la Universidad fortaleciendo sus vínculos con los municipios de la región. Intento que no fue viable, ya que ante la convocatoria de participación los municipios no respondieron, uno de los elementos a profundizar posiblemente tenga que ver con la crisis institucional que la propia institución atravesó en los años (2007-2008) en la cual se puso en discusión el modelo de universidad propuesto por el rector Dr. Néstor Auza y el que repre-

---

3 M.E.C. y T/ SPU. *Lineamientos para la Política Universitaria Argentina*. Buenos Aires, marzo de 2006.

M.E.C. y T/ SPU. *El Proceso de Planeamiento del Sistema Universitario Argentino (SUA)*. Buenos Aires, abril de 2006.

sentaba el Vicerrector Ing. Spina Olavarría que además reactivó la denominada “puja de poder” entre las sedes de Tandil y Olavarría.

Crisis e impactos que en la actualidad permiten plantear interrogantes acerca del vacío de la actividad planificadora a nivel institucional e indagar qué aconteció en otras universidades públicas aunque en sintonía con lo acontecido con los procesos de evaluación institucional en especial el de evaluación externa puedo presuponer que el rol secundario de la planificación en las universidades públicas argentina continúa vigente del mismo modo que el interrogante acerca de si es posible llevar a cabo procesos de planificación en las mismas, al concebirlas como organizaciones complejas que poseen autoridades democráticamente elegidas. Con una estructura de gobierno más horizontal que vertical, a la cual se suma la heterogeneidad de intereses representados formalmente por los estudiantes, docentes, no docentes, alumnos y graduados, que a su vez representan disciplinas científicas, profesiones, establecimientos, lealtades personales, sectoriales, partidarias, intereses gremiales y de la comunidad en general. (Obeide, 2016:6).

Es pertinente cerrar este apartado haciendo referencia a la estrategia que impulsa en la actualidad el gobierno del Presidente Mauricio Macri, con el Secretario de la SPU el Abg. Albor A. Cantard, desde el Programa de Calidad Universitaria que dirige una especialista y teórica en educación superior la Dra. Mónica Marquina, con el fin de motorizar la planificación, en particular la estratégica, en las universidades nacionales, para generar la elaboración de proyectos que se ajusten a las necesidades de cada institución, no ya desde temáticas o Programas planteadas desde el nivel central del gobierno como sucedió en la década anterior en la cual la SPU desarrolló diferentes programas teniendo como principales ejes las relaciones entre la Universidad y su medio y la inserción argentina en el proceso de internacionalización de la educación superior, a saber:

*Programa de Voluntariado Universitario:* convocatoria para la presentación de proyectos de trabajo voluntario que promuevan la vinculación de las universidades con la comunidad en la cual se insertan para mejorar la calidad de vida de su población. Asimismo se desarrolló el Programa de Bienestar Universitario y se construyó la Red Bien, Red de Bienestar de las Universidades Nacionales argentinas.

Respecto a la política para facilitar la inserción del sistema universitario en el contexto de internacionalización de la educación superior, así como fortalecer los lazos entre las universidades y el contexto socioeconómicos en que se insertan, se implementaron diversos programas:

*Programa de Promoción de la Universidad Argentina:* promovía actividades de las universidades argentinas en el exterior y el fortalecimiento de la relación Universidad-Sociedad y el ejercicio de ciudadanía. Comprendía proyectos como: Misiones Universitarias al Extranjero; Desarrollo de Redes Interuniversitarias y Fortalecimiento de las Relaciones Internacionales. Di Marco, C, Zelaya, M y García, L. (2014).

## **Conclusiones**

A lo largo de esta presentación el intento fue tratar de dar cuenta de las características de las políticas públicas universitarias de la Argentina en el contexto latinoamericano de las tres últimas décadas así como de las particularidades de las universidades en relación a los procesos de gobierno y gestión haciendo foco en el rol que ocupó el planeamiento tanto a nivel macro en especial desde la Secretaría de Políticas Universitarias a partir de analizar algunas de las estrategias políticas llevadas a cabo por sus Secretarios como a nivel institucional, recuperando los resultados y consideraciones que me brindó la investigación sobre el caso de la UNICEN efectuados en estos mas 20 años de funciones como docente investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas de dicha Universidad.

Sistematización y análisis que permitió coincidir con los estudiosos que afirman que en los noventa la política de educación superior que se llevó a cabo se construyó sobre la base de un paquete de medidas y propuestas cuyo núcleo político – educativo lo constituyó la problemática de la calidad de la educación superior, remitiéndonos a las políticas de evaluación.

Pues considero que la centralidad educativa de la evaluación de la calidad, como problemática de los sistemas de educación superior, estuvo íntimamente relacionado con los cambios del entorno socio-económico mundial: la globalización de la economía, la creciente competencia entre las economías nacionales y regionales, el debilitamiento de los estados nacionales y de su capacidad de controlar y diseñar estrategias de desarrollo a mediano y largo plazo, en un contexto de sistemas cada vez más amplios, complejos y con fuertes presiones a la descentralización.

Por lo tanto estoy convencida que es necesario encontrar nuevos sentidos a la evaluación en diferentes ámbitos -institucional, docencia, investigación, entre otros- que signifiquen reales alternativas a las modalidades instauradas por el neoliberalismo hasta en las mismas subjetividades significa no sólo producir rupturas en las políticas públicas sino también en las prácticas de los propios actores del

campo académico. Las alternativas, son construcciones colectivas. Es muy importante que las universidades establezcan como desafío prioritario fortalecer los procesos de autoevaluación para el aseguramiento de la calidad y para la mejora de su pertinencia académica y social otorgándole a los mismos carácter permanente intentando facilitar el tránsito de una “cultura de la Evaluación” como señala Fernández Lamarra (2014) a una “cultura de una gestión responsable, autónoma, pertinente y eficiente”. En este marco es deseable que las instituciones universitarias se articulen –desde su carácter autónomo- con los sectores del trabajo y la producción, con las organizaciones sociales, y con todos los ámbitos públicos y privados que considere pertinentes. En cuanto a la calidad resulta pertinente asumir una concepción institucional basada en una construcción social de carácter gradual y colectivo partiendo de un proceso de reflexión intra y extra universitario, para el cual tendrán que planificar estratégicamente, ejecutar con responsabilidad y hacer seguimiento y control y evaluar como proceso permanente y autorregulado.

Y que en consecuencia, de este modo cobre sentido la planificación estratégica, como herramienta fundamental de la gestión y el gobierno de las universidades, vinculada íntimamente a la evaluación y entendida como un proceso cuyos objetivos se alcanzan a partir del presente, con sus condicionamientos y limitaciones, destacando el hecho de que las coyunturas se modifican permanentemente y obligan al cómo a formar parte de una estructura que debe ser estratégica y permitir la reorientación permanente del rumbo a fin de mantenerlo siempre en dirección a las misiones propuestas.

## Bibliografía

- Alonso Brá, Mariana.** “La planificación en el campo educativo. Algunas de sus condiciones de producción”. En Revista Ciencia, Cultura y Sociedad. Vol. 3. Nº 1 enero-junio 2015 (p.p. 16 -26).
- Brunner, José. J.** “Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias”, en: Revista de Educación. Nº 355, mayo-agosto, 2010.
- Brunner, José J.** (2011): Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias en La Gestión Estratégica de la Educación Superior. Retos y Oportunidades. *Revista de Educación*, 355. Gobierno de España. Ministerio de Educación. Madrid.
- Camou, Antonio.** (2002): “Reformas estatales de ‘segunda generación’ y reformas universitarias en la Argentina actual (o de por qué es bastante más fácil privatizar una

línea aérea que reformar una universidad)”, en Krotsch, P. *La universidad cautiva: legados, marcas y horizontes*. Al Margen, La Plata.

**CONEAU (2000)**: Informe Final Evaluación Externa de la UNICEN (1999-2000).

**Corbalán, Alejandra.** (2002) Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino. Enseñanzas para América Latina. Biblos, Buenos Aires.

**CEPAL/ILPES.** (2012): Serie gestión pública. Jorge Leiva Lavalle. Pensamiento y práctica de la planificación en América Latina. ILPES, Santiago, marzo. Publicado en sitio web: Publicado en sitio web: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7332/1/S1200060\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7332/1/S1200060_es.pdf)

**Di Marco, María C., Zelaya, M., García, Lucía. B.** (2014) “Políticas públicas de educación superior, internacionalización y extensión: reflexiones en el campo educativo”. III Jornadas de Extensión de MERCOSUR. Compiladores: Daniel Eduardo Herrero y Bernadete Dalmolin. E-Book. 1a ed. – Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISBN 978-950-658-351-4 Libro digital: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas//076>

**Fernandez Lamarra, Norberto.** (2010). *Hacia una nueva agenda de la Educación Superior en América Latina. Situaciones y perspectivas*. ANUIES, México.

**Fernandez Lamarra, Norberto y Coppola, Natalia.** (2014): “Reflexiones sobre las prácticas de evaluación en la educación superior: la evaluación institucional y de la función docente en el marco de la planificación estratégica” En Dirección estratégica y calidad en la educación. Potencialidades para su desarrollo, Almuñías Rivero, J. y Galarza Lopez, C. Colectivo de Autores. Ed. UJED. Durango, México.

**Follari, Robert, Stubrin, Adolfo. y Camou, Antonio.** (Marquina, Mónica. comp.) (2014): La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo. Ed. UNGS. Buenos Aires.

**García, Lucía., Zelaya, Marisa, Di Marco, María.** (2010) “Las universidades regionales argentinas entre la crisis del estado social y el auge del neoliberal”, en *Cuadernos de Educación: Sujetos, culturas, territorios*, N° 8. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Córdoba.

**García, Lucía.** (2012) “Aproximaciones críticas a las políticas universitarias argentinas en el escenario global de fines del siglo XX e inicios del XXI”, en Montiel, M.C y Oliva, D. L. (comp.) *Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos*. PROICO N° 4-0612. Ediciones LAE- *Laboratorio de Alternativas Educativas*, FCH, UNSL, 1ª ed., San Luis

**García, Lucía.** (2014). “Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones”, en Corbalán, A. (comp.) *La cultura al poder*. Biblos, Buenos Aires.

- García, Lucía, Di Marco, María.** “El nivel de Posgrado en Argentina y Paraguay: hacia una matriz de comparación” en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación y realizado en Buenos Aires, Argentina desde el 24 al 26 de junio de 2015. ISBN: 978-98722622-5-9. Sitio web: <http://www.saece.org.ar/autores.php/fb23>.
- Gervasoni, Carlos** (2003). *Debilidad Política y Crisis Financieras: Una Explicación del Fracaso de De la Rúa en Argentina*. Universidad Católica Argentina. <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2003/files/GervasoniCarlos.pdf>.
- Klein, Lucía , Sampaio, Helena** (1996). “Actores, Arenas y Temas Básicos”, en Kent, Rollin. (comp.) *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*. FLACSO Chile. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Fondo de Cultura Económica, México, D. F
- Krotsch, Pedro.** (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Krotsch, Pedro.** (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina. En *La universidad cautiva legados, marcas y horizontes*. Ed. Al Margen. La Plata. Pp. 153 a 178.
- Marquis, Carlos** (1987). *Democracia y Burocracia Universitaria*. Universidad Autónoma Metropolitana. División de Ciencias Sociales y Humanidades, México.
- Marquis, Carlos** (2015). “Investigaciones, políticas y planeamiento universitario” en Del Bello, J. C. (et. al.) Marquis, C. (ed). *La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Palermo -UP.
- Villanueva, Ernesto** (2015). “Una década ganada para la Universidad argentina: desafíos por venir” en Del Bello, J. C. (et. al.) Marquis, C. (ed). *La agenda universitaria II: propuestas de políticas públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Universidad de Palermo -UP.
- Obeide, Sergio** (2016). *La gestión universitaria en el Módulo del Curso de Planificación Universitaria*. Programa de Calidad Universitaria. MEyD. Presidencia de la Nación. Argentina.
- Oszlak, Oscar.** (1997) “Estado y Sociedad: las nuevas reglas del juego”, en Oszlak, O (comp) *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego*. Vol. 1. Colección CEA-CBC. Oficina de Publicaciones del CBC. Buenos Aires.

# El Poder Rectoral en la Argentina: factores históricos y determinantes estructurales<sup>1</sup>

FABIO ERREGUERENA

ferreguer@uncu.edu.ar

Universidad Nacional de Cuyo - Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

“Estudios recientes sobre universidades, una forma familiar de anarquías organizadas, sugiere que estas organizaciones pueden ser vistas, para algunos propósitos, como una colección de decisiones buscando problemas, asuntos y sentimientos buscando situaciones de decisión, en las cuales ellas puedan ser ventiladas, soluciones buscando asuntos para los cuales sean una respuesta, y hacedores de decisiones buscando trabajo...”

(Cohen, March y Olsen, 2011:249).

## El poder de los rectores: desarrollos teóricos globales, regionales y nacionales

Comenzaremos este trabajo repasando las perspectivas analíticas que entienden a la universidad como organización, asignando a los rectores y roles ejecutivos una débil posibilidad de conducir y provocar los procesos que allí transitan.

La descripción de la universidad por Cohen y March como una suerte de *anarquía organizada*, difiere radicalmente de la burocracia bien organizada o del cuerpo colegiado obligado al consenso. Es una organización en la cual sus integrantes, por sus abundantes recursos, pueden ir en diferentes direcciones sin la coordinación de una autoridad central. Dado que los fines de la organización son ambiguos, las decisiones son a menudo sub-producto de actividades no intencionadas y no planificadas. En estas circunstancias, los rectores y otros líderes institucionales sirven primordialmente como catalizadores o facilitadores de un proceso en curso. Ellos, más que dirigir la institución, canalizan sus actividades de manera sutil. Ellos

---

1 El presente trabajo contiene resultados de la investigación doctoral titulada “*Las relaciones Estado/Universidad en la Argentina. El papel de los rectores y el Consejo Interuniversitario Nacional en la política universitaria (1985-2015)*”, dirigida por el Dr. Atilio Borón, oportunamente presentada y defendida en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo.



no mandan, sino que negocian. Ellos no planifican comprensivamente, sino que tratan de aplicar soluciones preexistentes a los problemas. Las decisiones no se toman, sino que suceden. Los problemas, las elecciones, los agentes de decisión confluyen en soluciones temporales (Cohen y March, 1974).

“El alcalde no estaba en el pico de la pirámide sino más bien en el centro de círculos que se intersectaban. Raramente mandaba. Él negociaba, halagaba, exhortaba, seducía, encantaba, presionaba, apelaba, razonaba, prometía, insistía, demandaba, hasta amenazaba, pero principalmente él necesitaba apoyo y conformidad de otros líderes que, simplemente, no los podía mandar. Porque el alcalde, como no podía imponer, tenía que pactar” (Dahl, 1961:204, citado en Baldrige, 1977).

En línea con Cohen, March y Olsen, para Clark el poder de los presidentes o rectores también es muy débil. El conocimiento es la materia prima central de las universidades y las características del conocimiento determinan el modo en que se distribuye la autoridad, la capacidad de innovación y el cambio organizacional. En comparación con otros tipos de organizaciones burocráticas, las organizaciones académicas son para él sistemas de *base pesada*, una base fragmentada en tantas instancias como disciplinas y subdisciplinas articula una institución dada. En función de ello, el poder y la autoridad también estarán, en la base del sistema, difundidos y fragmentados (Clark, 1991, y Cox y Courard, 1994).

Para el caso de las universidades latinoamericanas, distintos autores, como Simón Schwartzman y Daniel Samoilovich llegan a similares conclusiones respecto a la debilidad estructural del poder de los rectores. En este sentido, Samoilovich señalará que la principal limitación al gobierno de las universidades públicas de América Latina no es el déficit de autonomía sino el escaso poder que tienen los rectores y directivos para ejercer el margen de autonomía otorgado por los marcos normativos. Esta situación de debilidad intrínseca se debe a que la autoridad de la administración central deriva en gran medida de sus componentes, quienes al mismo tiempo dependen de la autoridad central, creándose así una situación ambivalente que nutre un intercambio de favores que subyace al ejercicio de las respectivas responsabilidades. Así las cosas, los altos directivos de una organización universitaria tienden a inclinar sus decisiones en favor de las personas que piensan que les son leales. La intención subyacente es la de estabilizar coaliciones que permitan generar consensos. Pero los compromisos que esto genera rápidamente neutralizan el poder de iniciativa de los directivos (Samoilovich, 2008). En la misma línea,

Schwartzman afirma que los rectores asumen sus mandatos con un poder secuestrado por sus compromisos de campaña, casi siempre inevitables (Schwartzman, 2003). Es decir que su poder se ve totalmente limitado por las alianzas a las que debe su mando (decanos, grupos de docentes, agrupaciones estudiantiles, sectores del personal de apoyo, etc.).

A diferencia de Samoilovich y Swartzman, varios autores de nuestra región van a postular conclusiones diferentes. En este sentido, bajo el sugerente título de *Príncipes, Burócratas y Gerentes*, Adrián Acosta se interrogaba, en un trabajo del año 2009, sobre las características del gobierno, y de los roles ejecutivos, en las universidades públicas de México. El trabajo de Acosta (2000, 2009, 2014) formará parte de una importante producción de distintos autores de esa nacionalidad que ampliarán el enfoque de los modelos de gestión a los del cambio institucional, gobernabilidad institucional y liderazgo, acompañados de análisis empíricos de universidades públicas e instituciones de educación superior. En este sentido, los trabajos de Axel Didriksson (1994); María Lorena Hernández Yáñez (1996, 2012); Wietse De Vries (2001); Romualdo López Zárate (2010a y 2010b) y Eduardo Ibarra Colado (2009, 2013), entre otros, contribuyeron a situar la temática del gobierno universitario en la agenda de investigación latinoamericana, incursionando en los estudios sobre los juegos de poder entre los grupos presentes en las instituciones, las modalidades de relación con los actores gubernamentales, las formas de elección de rectores y sus aparatos administrativos, las trayectorias y los tipos de liderazgo de los rectores. Volviendo al texto de Acosta, el autor sostiene, como eje central, que los cambios en el contexto y en el entorno de las políticas universitarias de los últimos años han modificado silenciosa pero sustancialmente las formas de gobierno, de gobernabilidad y gobernanza de la educación superior mexicana, y que esta modificación ha sido guiada por una lógica pragmática, de adaptación hacia las exigencias y propuestas de programas federales que ha propiciado el tránsito de una *“autonomía sin adjetivos a una autonomía regulada cada vez más por el Estado o por el mercado”* (Acosta, 2009:74). El autor plantea que en el período 1990-2006 se implementó en las universidades públicas mexicanas un amplio conjunto de políticas basado en la evaluación de la calidad, los estímulos al cambio institucional universitario, la rendición de cuentas, la acreditación y certificación de programas docentes y de investigación, los cuales estuvieron cada vez más asociados a diversos sistemas de indicadores, de reconocimientos prácticos, financieros y simbólicos, que constituyeron el centro de las relaciones entre el Estado y las universidades públicas. Este proceso de adaptación a las nuevas reglas del juego establecidas por el Estado no habría transitado los órganos de gobiernos colegiados

tradicionales sino que se registró un tránsito de la histórica autoridad institucional distribuida entre diferentes órganos unipersonales y colegiados a la autoridad concentrada en el rector. En función de ello, una de las consecuencias del proceso mencionado fue el cambio en el perfil de los rectores universitarios que generó la creación de una figura *híbrida*, que combina las capacidades del *político* (*El Príncipe* de Maquiavelo), con la experticia del *burócrata* profesional (fiel al modelo Weberiano) y el *gerente* de las políticas institucionales, figura predilecta en el campo de la Nueva Gestión Pública (Acosta, 2009). En la misma línea, en un trabajo más reciente, Acosta sostendrá que la tradicional tendencia hacia la conformación de gobiernos colegiados basados en la representación ponderada, equilibrada o corporativa de los intereses de estudiantes, profesores y directivos en un órgano máximo de gobierno (consejo universitario), se modificó silenciosa o ruidosamente hacia la redistribución del poder en figuras unipersonales y en la reforma de la representación política de los universitarios, dando lugar a nuevos espacios de negociación y decisión en los gobiernos universitarios en México (Acosta, 2014). Coincidiendo con Acosta, Wietse De Vries dirá que en México las nuevas formas de gobierno surgidas a partir de una combinación de factores internos y políticas públicas externas, se destacan por la burocratización, el desplazamiento de decisiones de órganos colegiados hacia comisiones especiales y el incremento de los puestos directivos (De Vries, 2001).

El fortalecimiento de los roles de los ejecutivos unipersonales que Acosta describe para México, para otros autores es un proceso que se observa a nivel internacional, tanto en los países centrales como en América Latina. Daniela Atairo y Antonio Camou sostienen que en los países centrales hay un proceso de fortalecimiento del rol de los presidentes y rectores y que dichos procesos se han dado sin que hayan operado cambios en los marcos normativos o en las estructuras formales de gobierno (Atairo y Camou, 2011). En la misma línea, Christine Musselin advertirá el fortalecimiento de la función presidencial, adjudicándola en gran medida a la política de financiamiento por contratos-programas: “*Los presidentes actuales no se consideran más simples primus inter pares, receptores y defensores de las demandas de las universidades francesas: estiman legítimo tener proyectos, hacer elecciones incluso si no son consensuadas, en síntesis, ser más intervencionistas*” (Musselin, 2001:9). Axel Didriksson, en un estudio de las formas de gobierno y administración académica de México, Inglaterra, EE.UU., Canadá, Suecia, Japón y Bélgica, concluirá que en Latinoamérica, al igual que en los países mencionados, las formas actuales de gobierno universitario tienden a subordinar la participación activa de los cuerpos colegiados, reducir la autonomía académica de la

universidad y concentrar más niveles de poder a partir de la lógica de profesionalización de la administración académica. Los cambios, en gran parte como consecuencia de las reformas de los 90, han fortalecido la centralización del poder en la administración institucional y en la figura de sus autoridades, sobre todo de los presidentes, vicescancelleres o rectores, propiciando un proceso de sustitución de los cuerpos colegiados y de la toma de decisiones de las comunidades académicas por órganos de política propios de autoridades. Con ello, la administración central y las autoridades han pasado a ser los actores más importantes del cambio en las universidades (Didriksson, 1994).

A resultados similares, respecto al proceso de fortalecimiento de las instancias ejecutivas, en especial post reformas de los 90, han arribado distintos trabajos de investigación en Argentina (*Kandel, 2005, 2011; Mazzola, 2006; Bianco, 2006; Atairo y Camou, 2011*). En dichos estudios, los ámbitos colegiados se revelan más como espacios de convalidación de decisiones que se toman en otros espacios, antes que ámbitos para la discusión de políticas sustantivas. Los nodos de poder, al no ser ejercidos en los espacios instituidos, se movilizan hacia otros lugares de la estructura de la organización que operan por fuera del cuerpo colegiado, produciendo un extrañamiento de las atribuciones que tiene (Bianco, 2006).

No obstante que los procesos mencionados constituyen una tendencia de alguna manera global, o al menos extendida en un número importante de sistemas universitarios, las condiciones que posibilitaron o potenciaron dichos procesos tiene un registro nacional diferenciado. Esto en el sentido de que si bien, como mencionáramos, los estudios muestran que los procesos de fortalecimiento de los ejecutivos, en desmedro de las instancias colegiadas, es un fenómeno que transcurre tanto en los países centrales como en América Latina, los procesos que confluyen para ello son marcadamente distintos. Es que, como bien dicen Atairo y Camou, a diferencia de las experiencias europeas y norteamericanas, el proceso de fortalecimiento de los ejecutivos no ha sido, en la mayoría de los casos, el resultado de proyectos y diseños de reorganización inspirados por teorías gerenciales, que priorizan la eficiencia y la productividad, o fruto de planificaciones estratégicas participativas de la comunidad universitaria. Más bien, lo que diferentes investigaciones han destacado es que los cambios en las estructuras y dinámicas del gobierno universitario han estado en gran medida determinados por la interacción –inestable y conflictiva– entre el funcionamiento de cada institución y las presiones externas generadas por las políticas públicas dirigidas al sector universitario (Atairo y Camou, 2011).

Nuestras conclusiones apuntan en esta misma dirección, postulando el crecimiento del poder rectoral, aunque sostendremos que su configuración histórica no obedece a las reformas de los años 90 sino a un conjunto de determinantes estructurales y factores históricos previos, entre ellos la particular fuerza que adquirieron los rectores, normalizadores primero y organizados en el CIN después, en la reconstrucción del campo universitario a principios de los ochenta, después de la última dictadura militar.

### **El Poder Rectoral y el Poder Universitario en la Argentina: factores históricos y determinantes estructurales**

Sin pretender refutar de plano las argumentaciones de los distintos autores y corrientes que concluyen en la debilidad estructural del poder de las autoridades en una institución particular como es la universidad, nos concentraremos en la especificidad del poder que los rectores adquieren en el Argentina, donde su capacidad de injerencia en las universidades y en la política pública para este sector es **considerable y relevante**.

Iniciada la recuperación democrática en diciembre de 1983, un conjunto de **factores históricos** y una serie de **determinantes estructurales** conferirán un poder relevante a los rectores nucleados en el CIN a partir de finales de 1985. Poder que estará presente en los distintos momentos de la política universitaria desde la recuperación democrática hasta nuestros días, expresándose en el destacado papel de los rectores y el CIN en el equilibrio de la política universitaria de los ochenta, en los procesos heterónomos de los noventa y, finalmente, en las distintas facetas de la política universitaria del kirchnerismo<sup>2</sup>.

Discutiendo un aspecto de las investigaciones anteriormente desarrolladas (Acosta, 2009; Didriksson, 1994; De Vries, 2001; Atairo y Camou, 2011), que sitúan a las reformas de los años noventa como principales catalizadoras del proceso de fortalecimiento de los poderes ejecutivos de las universidades, nosotros planteamos que en Argentina el poder de los rectores se configuró, al menos, **desde el proceso de normalización iniciado en 1984** hasta nuestros días. Decimos al menos porque la tradición de autonomía universitaria es muy larga en la Argentina y es sin dudas un factor histórico decisivo de “larga duración. El poder rectoral es un com-

---

<sup>2</sup> Por exceder a los objetivos de la presente ponencia, no desarrollaremos el papel de los rectores y el CIN en el período 1990-2001 y 2002-2015. Nos limitaremos a mencionar una breve síntesis del período 1983-1990.

ponente del poder universitario y este fenómeno tuvo un momento *instituyente* con el retorno a la democracia en 1983 y, especialmente, en el proceso de normalización señalado.

La singularidad de la situación argentina en la recuperación democrática está marcada por el hito, la bisagra, que significó el fin de la dictadura y el proceso de “normalización” que encaró el gobierno de Alfonsín en 1984 reconstruyendo el tejido social del campo universitario. La tradición de autonomía cobraba especial vigor y era defendida con recelo luego de décadas de interrupciones por distintos gobiernos militares. El proceso de normalización, fuertemente moldeado por el radicalismo a través de la designación de *rectores normalizadores* afines al alfonsinismo y la recuperación del modelo reformista del período 1955-1966, decantará, una vez normalizados los claustros, en la elección de rectores con una identidad política vinculada al radicalismo. En este contexto, los rectores normalizadores fueron quienes sentaron las bases de la construcción de una determinada *relación de fuerzas universitarias*. Condujeron, en conjunto con los consejos superiores y académicos provisorios, el proceso que permitió la regularización del funcionamiento autónomo y cogobernado de cada una de las universidades. Como sostiene Adolfo Stubrin, los cuadros del partido Radical en sus funciones de rectores normalizadores tuvieron especial protagonismo en la gestación de una nueva legitimidad universitaria. El buen resultado de aquella construcción sociopolítica quedó ligado a la consolidación de la política partidaria como elemento habitual de integración interna, con fuerte presencia en la conducción y burocracia universitaria (Stubrin, 2001).

A partir de 1985, los rectores surgidos del proceso electoral normalizado se agruparon en el CIN, ámbito que en la cosmovisión reformista del gobierno radical debía conducir una política universitaria autogestionada, “autogobernada”. La literatura disponible sobre la política universitaria del período (Bertoni y Cano, 1990; Krotsch, 1993; Marquina y Nosiglia, 1995; Chiroleu, 1999; Buchbinder, 2010; Suasnábar, 2013) coincide en señalar que durante esos años hubo un cierto desplazamiento de la política universitaria hacia las propias universidades. El análisis fáctico de las temáticas analizadas en los Plenarios del CIN en los años ochenta, los documentos de la época, las resoluciones tomadas y el relacionamiento con otros agentes evidenciado en las actas de los plenarios, permitió observar que, junto a la declamación reformista y esa “delegación” de la política universitaria a las universidades organizadas en el CIN, lo que existió fue un *empoderamiento de agentes* que, mancomunadamente con el congreso y el gobierno nacional, contornearon un nuevo espacio de frontera entre el campo universitario y el campo burocrático-estatal.

Con la creación del CIN, que, insistimos, para el reformismo era el ámbito natural para la formulación y definición de la política universitaria, se puso en marcha un proceso de empoderamiento de los rectores, representantes de cada una de las universidades ante el consejo, con un peso relevante en la decisión de los destinos del conjunto universitario. El espíritu de cuerpo que alcanzaron y que perdura hasta nuestros días terminó consolidándolos *como agentes destacados de la política universitaria*. Este empoderamiento no solo estuvo sostenido sobre las bases teóricas e ideológicas del reformismo sino también sobre la confianza que inspiraba un mapa político fuertemente hegemonizado por el radicalismo, desde el momento que la gran mayoría de los rectores eran radicales y el Alfonsinismo concentraba una parte importante de la energía política del mapa nacional, incluyendo la conducción del movimiento estudiantil. Esta fusión y homogeneidad entre el poder político y el poder universitario fue prácticamente única en la historia reciente argentina y acuñó el sello del valor del CIN y de los rectores en la política universitaria. Aunque se modificó al poco tiempo, cuando hacia 1988 el peronismo comenzó a ganar en algunas de las universidades tradicionales y finalmente en 1989 cuando entró en contradicción el signo político de las universidades con el gobierno de Menem, este contexto de homogeneidad política fue suficiente para fundar el lazo entre *política universitaria y poder universitario*. Hecho que terminó consolidándose y reconfigurándose en Argentina hasta hoy, en el sentido que no es posible viabilizar una política universitaria sin el acuerdo, directo o indirecto, del poder universitario.

El poder rectoral cobra especial relevancia en la frontera e intersección con el campo burocrático estatal, como lo demuestra la presencia ininterrumpida, desde 1999 a nuestros días, de rectores en el área del Estado responsable de las políticas universitarias. En la dinámica de sus universidades y en el trabajo colegiado en el CIN, los rectores han cristalizado saberes técnicos y políticos que se convirtieron en un “*saber-hacer*” indispensable para la política universitaria argentina. Este proceso de reconversión del poder rectoral en capital burocrático estatal ha consolidado una trayectoria paradigmática para el rol de Secretario de Políticas Universitarias: ser, o haber sido, rector de una universidad pública de gestión estatal y miembros activos del CIN.

**Cuadro 1**  
**Secretarios de Políticas Universitarias (1993-2017). Participación en el CIN**

<b>Secretario de Políticas Universitarias</b>	<b>Período SPU</b>	<b>Participación en el CIN</b>	<b>Rectorado</b>	<b>Bloque Interno CIN</b>
Juan Carlos del Bello	26/03/1993 - 18/12/1995	Miembro con voz pero sin voto	----- -	-----
Orlando Aguirre	18/12/1995 - 30/10/1996	-----	----- -	-----
Eduardo Sánchez Martínez	31/10/1996 - 10/05/1999	-----	----- -	-----
Aníbal Jozami	14/05/1999 - 14/12/1999	Miembro de Comisiones permanentes	UN de Tres de Febrero (1997-continúa)	Justicialista
Juan Carlos Gottifredi	15/12/1999 - 04/01/2002	Presidente	UN de Salta (1985-1991, 1997-1999)	Reformista
Juan Carlos Pugliese (h)	25/01/2002 - 28/12/2005	Presidente	UN del Centro (1984-1992)	Reformista
Daniel Malcom	30/12/2005 - 22/08/2006	Presidente	UN de San Martín (1992-2006)	Justicialista
Alberto Dibbern	23/08/2006 - 04/06/2012	Presidente	UN de La Plata (2001-2004)	Reformista
Martín Gill	05/06/2012 - 10/12/2013	Presidente	UN de Río IV (2007-2012)	Justicialista
Aldo Caballero	10/12/2013 - 09/12/2015	Miembro del Comité Ejecutivo	UN de Misiones (2006-2010)	Justicialista
Albor Cantard	10/12/2015 - continúa	Presidente	UN del Litoral (2007-2015)	Reformista

Fuente: Elaboración propia en base a documentación del CIN, UUNN y Decretos del PEN de designaciones y aceptaciones de renuncia disponibles en Infoleg.com.ar



## Determinantes Estructurales

Ahora bien, el retorno a la democracia bajo el signo de la UCR y las características del proceso de “normalización” no fueron los únicos factores que empoderaron a los rectores. Existe un conjunto de determinantes estructurales del campo universitario argentino que permiten explicar la constitución del poder rectoral y contrastar las características de los sistemas universitarios de referencia en los estudios de los autores de la teoría de las organizaciones, básicamente el de EEUU, que observan una base docente sólida, mayoritariamente con dedicación exclusiva y larga trayectoria dentro de esas instituciones. Veamos un poco más en detalle estos determinantes estructurales del campo universitario, que impactan en la consolidación y continuidad del poder rectoral en Argentina:

✓ **Base liviana, precarizada y con débil profesionalización:** como podemos ver en la Tabla 1, desde 1983 hasta 2013 predomina en Argentina una base docente anclada sobre dedicaciones simples cuyo promedio histórico constituye **dos tercios** de los docentes en actividad (**66,19%**). Juntas, las dedicaciones simples y semiexclusivas suman **87,23 %** del total de los cargos docentes para todo el período. Gran parte de esos docentes se encuentran ocupando el cargo interinamente con la consecuente precariedad, falta de estabilidad y vulnerabilidad laboral que conlleva. Esta débil inserción institucional que determina la estructura de dedicaciones, la inestabilidad y la histórica remuneración salarial baja, ha dificultado la profesionalización del personal académico y con ello la consolidación de equipos estables de docentes e investigadores equivalentes al modelo norteamericano y europeo.

**Tabla1**  
**Cargos docentes de universidades públicas de todo el país, clasificados por dedicación. En porcentaje (%)**

Tipo de Dedicación \ Año de	1989	1990	1991	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
<b>Exclusiva</b>	10,23	10,32	10,36	12,10	11,60	12,60	12,40	13,62	13,87	13,16	12,60
<b>Semiexclusiva</b>	22,03	21,72	20,17	21,50	20,60	19,70	20,90	21,86	23,02	21,89	21,68
<b>Simple</b>	67,74	67,97	69,47	66,40	67,80	66,70	66,70	64,52	63,11	64,95	65,72

<b>Tipo de Dedicación</b>	<b>Año de</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>
<b>Exclusiva</b>		13,86	13,64	13,01	12,93	13,29	13,26	13,05	13,24	13,14	12,98	12,93	13,14
<b>Semiexclusiva</b>		22,05	21,76	22,12	22,07	22,34	21,18	20,11	19,90	19,50	19,42	19,67	19,50
<b>Simple</b>		64,09	64,60	64,87	65,00	64,37	65,56	66,84	66,86	67,36	67,60	67,40	67,36

<b>Tipo de Dedicación</b>	<b>Promedio Histórico</b>
<b>Exclusiva</b>	<b>12,66</b>
<b>Semi exclusiva</b>	<b>21,13</b>
<b>Simple</b>	<b>66,21</b>

Fuente: elaboración propia en base a anuarios Estadísticos universitarios. SPU-ME. No encontramos datos en los anuarios estadísticos oficiales para los años 1992 y 1993.

La liviandad de la base, determinada por la característica del cargo, la inestabilidad institucional, las recurrentes intervenciones y la histórica escasez presupuestaria, han configurado un desarrollo institucional fragmentario, donde los liderazgos personales tienen condiciones de prosperar. El carácter personalista de la autoridad asentada en la figura del Rector, fuertemente instalada en la cultura institucional de las universidades tradicionales, es una de las particularidades del capital político de los Rectores.

**Tradición autonómica:** la larga y consolidada tradición de autonomía universitaria, mucho más fuerte que en el resto de Latinoamérica, otorga a la Argentina una singularidad. Como sostienen Unzué y Emiliozzi, “*la férrea defensa de la autonomía por parte de las casas de estudio las hace refractarias a todo intento de reforma heterónoma. La experiencia muestra que solo en la medida en que se ha logrado cierto consenso entre autoridades universitarias y comunidad académica, en particular en torno a la generación de recursos económicos adicionales, el sistema universitario ha presentado signos de vitalidad y ha alterado sus comportamientos*” (Unzué y Emiliozzi, 2013: 32). La autonomía, con rango constitucional desde 1994, forma parte del imaginario histórico y de la identidad institucional y política de la universidad argentina, constituyendo un elemento clave en el fortalecimiento del poder de los rectores como interlocutores fronteras universitarias hacia afuera y

en el proceso de reconversión de un capital de poder preponderantemente universitario en capital burocrático-estatal.

***Predominio de estructuras académicas tradicionales (sistema de cátedra-Facultad):*** a pesar de que desde la década de 1950 existieron proyectos de articulación de las funciones de investigación y docencia (proyectos de departamentalización a la americana, así como proyectos radicalizados de construcción de “áreas pedagógicas” y otras estructuras alternativas), la mayor parte del conglomerado universitario sigue funcionando bajo el tradicional sistema de cátedras y Facultades. La inestabilidad democrática y las recurrentes intervenciones en las universidades, estimuló la derivación de las actividades científicas y de investigación hacia institutos extrauniversitarios, una situación que, como hemos señalado, aún no se ha terminado de revertir en la Argentina. Estas condiciones institucionales junto a las históricas dificultades presupuestarias determinaron que la mayor parte de las universidades argentinas, como igualmente sostienen autores para otras universidades de la región (López Zárate, 2010), no se organizaran para *producir conocimiento* en el sentido que postula Clark (1991), sino fundamentalmente para *transmitir* el conocimiento, vía la docencia, en instituciones con fuertes rasgos profesionalistas (López Zárate, 2010).

***Principios de legitimidad, participación y formas de acceso al gobierno universitario (que fragmentan hacia adentro pero concentran en la figura del rector la interlocución hacia afuera):*** a diferencia de universidades norteamericanas y europeas, la tradición reformista y autonómica reconoce en la elección participativa de los claustros, en forma directa ponderada o indirecta por Asamblea, uno de los principios de legitimidad del poder universitario. En otros países, la designación de los presidentes o rectores surge de un pequeño conciliábulo docente, con una dinámica política de puertas cerradas o tiene un procedimiento empresarial, de relativa asepsia política, priorizando perfiles gerenciales y de relaciones institucionales. En Argentina, salvo en los períodos de Dictadura Militar y en primer peronismo que eran designados por el Poder Ejecutivo Nacional, el rector es elegido en instancias electorales, todas ellas precedidas, incluso hasta el último minuto, de intensas negociaciones políticas. Negociación con los claustros, con distintas fracciones políticas de los claustros, con grupos organizados gremial y políticamente, con agentes individuales, con graduados, con sectores con referencias políticas externas, con sectores surgidos de una construcción más endógena, etc. Siempre su elección implicará una compleja red de acuerdos y equilibrios que se trasladarán

posteriormente a la gestión y el trabajo en los distintos ámbitos colegiados. Para para sortear exitosamente un proceso electoral los candidatos deben mostrar y ejercer habilidades y fortalezas propias de un agente con capital político y competencias para la negociación. Por otra parte, dentro de los principios organizativos consolidados está el funcionamiento de ámbitos colegiados donde participan los distintos claustros, por lo tanto la negociación, búsqueda de consensos y equilibrios continúa durante toda la gestión. En este sentido, desde el punto de vista de la vida institucional de cada universidad, los mecanismos de elección y el formato colegiado deliberativo, vinculado a la organización del gobierno universitario, exigen al rector capacidad de conducción, pragmatismo y habilidad para convivir con alineamientos precarios e inestables, destrezas que, eventualmente, podrían desatar los nudos de los acuerdos y compromisos electorales. Desde el punto de vista de la vinculación con el campo burocrático-estatal, esta dinámica interna, en cierta medida atomizante, normalmente no interfiere en su función de interlocución ante el campo burocrático estatal mencionado. Por el contrario, a los ojos de los funcionarios ministeriales esa conflictividad interna termina reforzando la necesidad de contar con un interlocutor válido ante ese mapa universitario altamente fragmentado.

***Las organizaciones gremiales, el capital militante y el movimiento estudiantil:*** a diferencia de las universidades estadounidenses sobre las que Clark elabora su marco conceptual, los distintos claustros, en forma independiente o a través de organizaciones políticas y gremiales, han tenido y tienen una fuerte presencia e incidencia en la vida universitaria. Organizaciones como la Federación Argentina del trabajador de las universidades nacionales (FATUN) que agrupa al personal de apoyo académico, la Federación Universitaria Argentina (FUA), centenaria herramienta del movimiento estudiantil y las distintas organizaciones del fragmentado mundo gremial docente son agentes de peso a nivel nacional y local. A su vez, solidariamente con el Ministerio de Educación, el CIN constituye la representación patronal del conjunto universitario en la negociación paritaria con los gremios docentes, generando no pocas tensiones con las organizaciones gremiales del sector. Esta función, y la existencia de organizaciones gremiales potentes y consolidadas exigen del rector un papel de conductor y negociador entre bloques e intereses muchas veces contrapuestos, demandándole habilidad para encontrar caminos y consensos que permitan gobernabilidad y, en el mejor de los casos, encaminar la institución hacia los objetivos deseados. Por otra parte, el carácter militante del movimiento estudiantil argentino y su capacidad de movilización pública en los centros urbanos más importantes lo ha constituido en un agente relevante en la

dinámica política interna y externa, sustentado en la legitimidad histórica que le otorga la larga tradición reformista y en dicho poder de movilización. Siendo un agente con capacidad de implementar amplios repertorios de acción colectiva, constituye un determinante estructural de doble cara: hacia adentro de la universidad puede provocar la caída o debilidad creciente de un rector, pero desde el punto de vista del campo burocrático estatal fortalece la idea de que un rector (o ex Rector) es el principal perfil con una combinación de habilidades políticas y competencias técnicas capaces de conducir la política universitaria del Estado, pudiendo asegurar aceptables niveles de gobernabilidad.

***Partidización y Politización relativamente autónoma:*** son evidentes los vínculos y cruces entre el campo universitario y el mundo de los partidos políticos, los cuales, desde 1983 en adelante han tenido un papel significativo en la construcción de la política universitaria argentina (Stubrin, 2001; Atairo y Camou, 2011). Es un hecho contundente, por ejemplo, que la “normalización” universitaria se realizó en el marco de acuerdos partidarios entre el radicalismo y el peronismo. En esta ponencia, sin embargo, procuramos distinguir entre **partidización** y **politización universitaria**, siendo la primera un alineamiento directo entre agentes universitarios y partidos políticos, y la segunda, una disputa de espacios de “poder universitario” con una lógica básicamente propia. Con el correr de los años, la partidización que predominó en los primeros años de la recuperación democrática fue adquiriendo nuevos contornos y el campo universitario experimentó algunos procesos que instauraron elementos refractarios de los partidos mayoritarios. Aunque estos nunca dejaron de tener presencia, poco a poco se introdujeron formas relativamente autónomas de poder universitario: la aparición de rectores independientes de los partidos mayoritarios, agrupaciones estudiantiles independientes, acuerdos de alternancia entre bloques políticos internos al CIN, alianzas entre sectores que en la vida política nacional se encuentran en franca enemistad, cuya explicación responde a lógicas propias del mundo universitario, entre otros. Estas nuevas formas de politización fueron estimuladas, entre otros elementos, por la consolidación de la figura de los rectores como agentes principales de la política pública para este sector. A diferencia de la partidización, que produce comportamientos heterónomos, este proceso de politización relativamente autónomo genera condiciones y prácticas específicamente universitarias y con ello, potencialmente, mayor control, por parte de los rectores y otros agentes, de las variables políticas e institucionales de la dinámica universitaria. Con esto no queremos afirmar que el campo universitario argentino se ha desvinculado del campo de los partidos, víncu-

lo que existe y se expresa, con distinta intensidad, en todos sus claustros. Lo que queremos decir es que de aquella partidización consustancial al proceso de “normalización” se abrió un proceso de politización relativamente autónoma que se reformula en función del recorrido histórico particular de cada institución, la particularidad de sus agentes y las fracciones políticas propias del mundo universitario. A este proceso podríamos retratarlo como un *continuum* donde en un extremo hay una lógica más universitaria, politizada, pero refractaria de la partidización externa y, en el otro, una lógica más vinculada al poder territorial. En ambos extremos, sin embargo, el poder rectoral sigue siendo el catalizador del proceso. Y es aquí, en este proceso complejo y contradictorio, donde la figura y capacidad política del rector adquiere mayor relevancia, en el sentido que ya no se trata de traducir directamente hacia dentro de la universidad lógicas, alineamientos y escisiones de la dinámica política externa, sino que, junto a ellos y desde una lógica universitaria, producir consensos, alianzas y equilibrios políticos propios, que por lo general no coinciden con los del “afuera”. La politización relativamente autónoma es particularmente visible en la consolidación de los acuerdos entre los bloques radical y peronista del CIN que, independientemente de la dinámica política externa, incluye la alternancia en la conducción del organismo, el acuerdo sobre la mayor parte de la agenda universitaria y la distribución de todos los espacios y representaciones que impliquen poder y recursos. A diferencia de los volátiles acuerdos entre estos dos partidos claves en la política nacional (cabe recordar por ejemplo el efímero acuerdo entre el radicalismo y el kirchnerismo encarnado en la figura de Julio Cleto Cobos como vicepresidente de Cristina Fernández de Kirchner en 2007, crudamente finalizado dos años después con el conflicto con el campo), la entente entre radicales y peronistas en el CIN ha persistido por tres décadas, gozando de buena salud y revelando a los rectores como los mediadores más idóneos entre el poder universitario y el campo burocrático.

***Especialización creciente de la gestión, nuevos y viejos mecanismos de financiamiento universitario:*** la ampliación de la capacidad política y técnica del Estado, intensa especialmente desde la creación de la SPU en 1993, ha exigido, para la interlocución con el Gobierno, una especialización creciente de los ámbitos ejecutivos de las universidades, demandando mayores exigencias al rol del rector, interlocutor natural ante cada una de las áreas del Estado. Los cambios en la regulación del campo universitario acarrearón nuevas formas de gestión y coordinación del conjunto, multiplicando los espacios de gobierno, gestión, evaluación, administración y toma de decisiones. Esta segmentación de espacios técnicos, administrati-

vos y políticos complejizó el papel de los rectores, exigiendo el manejo de un conjunto de herramientas políticas, presupuestarias y técnicas para el diálogo con las cada vez más diversas y especializadas áreas del Estado. El financiamiento universitario, altamente fragmentado, es uno de los elementos donde se expresa dicha especialización. Más allá de los reiterados intentos de políticas para instalar fórmulas objetivas de distribución presupuestaria, han persistido los mecanismos de financiamiento basados en la inercia histórica y una negociación política en la que interviene el CIN y los rectores a través de sus gobernadores y legisladores nacionales. Este mecanismo jerarquiza el rol del rector ya que es el principal interlocutor ante los distintos agentes, gubernamentales, legislativos y universitarios, para sostener y, eventualmente, acrecentar los niveles de financiamiento. De hecho, en muchos casos la gestión rectoral es juzgada en función de las habilidades demostradas para conseguir fondos adicionales. En la medida que los fondos ordinarios se encuentran mayormente comprometidos en sueldos y los gastos de funcionamiento, serán los fondos adicionales o extraordinarios, surgidos en gran medida por las gestiones personales ante distintos ministerios nacionales o provinciales, o de discusiones internas a la distribución entre las distintas universidades, los que les permitirán financiar novedades y prioridades políticas e institucionales. Este papel de interlocutor principal solo se ha visto cuestionado por el creciente peso que han ido adquiriendo la acción y mecanismos de financiamiento impulsados por los consejos de decanos y asociaciones de facultades.

## **Reflexiones finales**

Con el desarrollo de lo que entendemos son los factores históricos y determinantes estructurales del poder rectoral en la Argentina, hemos querido dar cuenta de un conjunto de procesos sociales, históricos, políticos e institucionales que confluyen en la conformación del rector como un agente dotado de un poder específico considerable y relevante hacia dentro de las universidades y en la política universitaria argentina. Junto con ello también señalar nuestras diferencias con marcos analíticos cuyas consideraciones están basadas en sistemas de educación superior con un desarrollo institucional, dinámica de funcionamiento y recorrido histórico muy distinto al campo universitario argentino, diferencias a nuestro juicio fundamentales a la hora de analizar las formas de construcción de la política universitaria.

El efecto combinado del conjunto de características históricas y rasgos estructurales del campo universitario argentino, potenciado por la dificultad de los gobiernos para intervenir en la dinámica universitaria (convirtiendo a la gobernabilidad en un tema central en la agenda del sector), contribuyeron a que los rectores hayan logrado erigirse como los agentes que disponen de los conocimientos técnicos y la capacidad política para conducir la política universitaria argentina. En la consolidación del perfil del rector como cuadro político y técnico para conducir la política universitaria argentina confluyen dos procesos. Por una parte la especialización de las políticas del Estado hacia a las Universidades, basada en una política de reclutamiento que tuvo como principales agentes a los rectores de las universidades públicas y, por otra, un *proceso de reconversión*, protagonizado por los rectores de las universidades públicas, de un capital propiamente de poder universitario en un capital burocrático-estatal (Bourdieu, 2008).

La necesidad del Estado de generar una mayor especialización en la gestión de las políticas públicas hacia el sector universitario, asociada a la institucionalización de una serie de prácticas, supone que para estos puestos se requieren saberes, calificaciones y titulaciones específicas que, en este caso, no son las titulaciones expertas en educación o planeamiento, sino más bien las capacidades técnico-políticas que adquiere un rector en la gestión de su universidad y en la arena política del CIN. Así se explica que, como mencionáramos anteriormente, desde 1999 en adelante, *todos* los Secretarios de Políticas Universitarias designados han tenido una trayectoria paradigmática: han sido rectores de una universidad pública nacional de gestión estatal y miembros activos del CIN, en su gran mayoría presidentes del consejo. A diferencia de otros países de la región (donde las políticas universitarias estuvieron mayormente a cargo de expertos en educación o planeamiento), en Argentina, la política universitaria ha estado mediada por rectores o ex rectores.

## Referencias bibliográficas

- ACOSTA SILVA, Adrián** (2000a): Estado, Políticas y Universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México. Universidad de Guadalajara, FCE.
- ACOSTA SILVA, Adrián** (2009): Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. ANUIES, Biblioteca de la Educación Superior, México.



- ACOSTA SILVA, Adrián; ATAIRO, Daniela y CAMOU, Antonio** (2015): Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe, Bs. As., CLACSO, p. 19-118.
- ATAIRO, Daniela y otros** (2014): Evaluación y Acreditación Universitaria. Actores y políticas en perspectiva. CABA, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior.
- ATAIRO, Daniela y CAMOU, Antonio** (2011): la gobernabilidad de las universidades nacionales en Argentina: escenarios de un paradigma en transformación. En ATAIRO, Daniela y otros: Evaluación y Acreditación Universitaria. Actores y políticas en perspectiva. CABA, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, p. 63-111.
- BALDRIDGE, V.; CURTIS, David V.; ECKER, George P.; RILEY, Gary L.** (2002): Modelos alternativos de gobierno en la Educación Superior. En Revista ALTERNATIVAS, serie Espacio Pedagógico, Año 7, número 26, Febrero de 2002. Traducción de Ana María Tello.
- BEIGEL, Fernanda** (2010): Reflexiones sobre el uso del concepto de campo y acerca de la elasticidad de la autonomía en circuitos académicos periféricos. En BEIGEL, Fernanda Dir. Autonomía y Dependencia Académica: Universidad e investigación científica en un circuito periférico. Chile y Argentina (1950-1980). Buenos Aires, Biblos.
- BIANCO, Ivonne** (2006): Las prácticas colegiadas en la universidad. Posibilidad y condicionamiento de los actores que las desempeñan. Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Tucumán.
- BOURDIEU, Pierre** (2008): Homo Academicus. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BUCHBINDER, Pablo y MARQUINA, Mónica** (2008): Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007. Buenos Aires, Biblioteca Nacional - Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BUCHBINDER, Pablo (2010)**: Historia de las Universidades Argentinas. Buenos Aires, Sudamericana.
- CAMOU, Antonio (2014)**: Revisando las tensiones entre autonomía y regulación. Notas sobre las relaciones entre estado y universidad en la Argentina actual. En FOLLARI, Roberto, STUBRIN Adolfo y CAMOU, Antonio (2014): La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo. Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU, p. 65-96.
- CHIROLEU, Adriana (1999)**. La política universitaria de Alfonsín y Menem: entre la democracia y la equidad. Buenos Aires, Revista del IICE, Año 8, N° 15, diciembre de 1999, 21-32.

- CHIROLEU, Adriana; MARQUINA, Mónica y RINESI, Eduardo** (compiladores) (2012): La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CLARK, Burton (1983)**: The Higher Education System. Academic organization in cross-national perspective. Los Angeles, University of California Press.
- CLARK, Burton (1991)**: El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México, Nueva Imagen-Universidad Autónoma Metropolitana.
- COHEN, M.D. y MARCH, J. (1974)**, Leadership & Ambiguity: The American College President. Nueva York, Mc Graw Hill.
- COHEN, M.D., MARCH, J. y OLSEN, J (2011)**.: El bote de basura como modelo de elección organizacional en Revista de Gestión y Política Pública, Volumen 20, Número 2, 2do Semestre de 2011, p 247-290. Traducción al español de Gerardo Romo Morales y Carlos Quintero Castellanos.
- COX, Cristian y COURARD, Hernán (1990)**: Autoridad y cogobierno en la universidad chilena (1950-1989). Categorías de análisis y desarrollo histórico. En Cox, Cristian (comp.) (1990): Formas de gobierno en la educación superior nuevas perspectivas. Santiago de Chile, Colección Foro de la Educación Superior.
- DE VRIES, Wietse (2001)**: Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas. México, ANUIES-Revista de Educación Superior, No 118, Volumen 30.
- DEL BELLO, Juan Carlos y DEL BELLO, Marcos (2007)**: Crisis del autogobierno universitario. Ponencia presentada en el V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación". Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- DIDRIKSSON, Axel (2000)**: Planeación y prospectiva de la educación superior: el itinerario de la ANUIES. México, ANUIES-Revista de Educación Superior Nro. 116, Volumen 29.
- FOLLARI, Roberto, STUBRIN Adolfo y CAMOU, Antonio (2014)**: La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo. Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU.
- FOLLARI, Roberto (2014)**: Autonomía versus planificación estatal: hacia una superación de la dicotomía. En FOLLARI, Roberto, STUBRIN Adolfo y CAMOU, Antonio: La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo. Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU, p. 21-38.
- IBARRA COLADO, Eduardo y RONDERO LÓPEZ, Norma (2001)**. La gobernabilidad universitaria entre en escena: elementos para un debate en torno a la nueva uni-

- versidad. Revista de Educación Superior N° 118. México, ANUIES. Disponible en <http://aeo-uami.org/sala/goberna.htm>
- KANDEL, Victoria (2005):** Participación estudiantil y gobierno universitario. Nuevos actores-viejas estructuras. Tesis de Maestría, FLACSO.
- KANDEL, V. (2005):** Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia. En Gentili y Levy (comps.) Espacio público y privatización del conocimiento CLACSO-Asdi, Buenos Aires,. (págs. 259 a 294), en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124083718/7Kendel.pdf>
- KANDEL, Victoria (2011):** Discursos republicanos sobre la universidad. En Revista Fermentario, n°5, Facultad de Humanidades, Universidad de la República, disponible en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/80>
- KROTSCH, Pedro (2002):** La Universidad Cautiva. La Plata, Editorial UNLP.
- KROTSCH, Pedro (2009):** Educación Superior y Reformas Comparadas. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo (1998):** Una aproximación a las formas de gobierno de las universidades públicas. Revista Sociológica, año 13, número 36, México.
- LÓPEZ ZÁRATE; Romualdo; Oscar M. GONZÁLEZ CUEVAS; Javier MENDOZA ROJAS; Judith PÉREZ CASTRO (2010):** El rol de los rectores en las universidades mexicanas. México, UNAM. Disponible en: [http://www.ses.unam.mx/cursos2010/pdf/M6S1-Ashe\\_\\_Mendoza.pdf](http://www.ses.unam.mx/cursos2010/pdf/M6S1-Ashe__Mendoza.pdf)
- LÓPEZ ZÁRATE; Romualdo; Oscar M. GONZÁLEZ CUEVAS; Javier MENDOZA ROJAS; Judith PÉREZ CASTRO (2011):** Las formas de elección de los rectores. Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 131.
- MAINERO, Nelly y MAZZOLA, Carlos (Comp.) (2015):** Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas. Bs As, Miño y Dávila.
- MARQUINA, Mónica; MAZZOLA, Carlos y SOPRANO, Germán Comp. (2009):** Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- MINTZBERG, Henry (1984):** El contexto profesional. En H. Mintzberg, B. Quinn y J. Voyer, El proceso estratégico. México, Prentice Hall.
- MUSSELIN, Christine:** La larga marcha de las universidades francesas. Ed. PUF, 2001. Traducción: Luciana Marteau.
- NAISHTAT, Francisco y TOER, Mario (2005):** Democracia y representación en la Universidad. Buenos Aires, Biblos.
- NOSIGLIA, María Catalina (2004):** Transformaciones en el gobierno de la Educación Superior en Argentina: Los organismos de coordinación institucional y su impacto en la

autonomía institucional. En *Fundamentos en Humanidades*, año/vol. 5, número 9, Universidad Nacional de San Luis, páginas 63-90.

**NOSIGLIA, María Catalina (2011):** Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la Universidad Argentina. En *Atairo y Camou: Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*. Buenos Aires, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, p.135-162.

**NOSIGLIA, María Catalina y MULLE, Verónica (2012):** Las transformaciones en el gobierno de la educación superior en la argentina: el papel del consejo interuniversitario nacional en la definición de políticas universitarias. En *Revista Políticas Educativas*, Porto Alegre, Volumen 5, Nro. 2, p. 20-37.

**PALLÁN FIGUEROA, Carlos:** El papel de la ANUIES: una fructífera marcha para el mejoramiento de la educación superior. México, ANUIES-Revista de Educación Superior Nro. 116, Volumen 29.

**ROVELLI, Laura (2012):** Dimensiones, actores y dilemas de gobierno del sistema y de las universidades públicas en la argentina. En *CHIROLEU, Adriana; SUASNÁBAR, Claudio y ROVELLI, Laura: Política Universitaria en la Argentina. Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, U N de General Sarmiento – IEC CONADU, p. 69-86.

**SAMOLOVICH, Daniel (2008):** senderos de innovación. En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (Editores): *Repensando el gobierno de las Universidades públicas en América Latina*. Caracas, IESALC-UNESCO.

**SCHWARTZMAN, Simón (2003):** Propuesta de una agenda de investigación sobre la educación superior. Departamento de sociología, Universidad Autónoma Metropolitana de México, Unidad Azcapotzalco, México. Disponible en: [http://www.schwartzman.org.br/luego\\_eval.htm](http://www.schwartzman.org.br/luego_eval.htm)

**SARFATTI LARSON, M (1989):** Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. En *Revista de Educación*, número extraordinario.

**STUBRIN, Adolfo (2001):** La política de partidos y las universidades públicas en la Argentina 1983-2003. MCyE-CONEAU. Documentos de Trabajo.

**STUBRIN, Adolfo (2014):** Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble factible e indispensable. En *FOLLARI, Roberto, STUBRIN Adolfo y CAMOU, Antonio (2014): La universidad entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo*. Los Polvorines, UN de Gral. Sarmiento- IEC-CONADU, p. 39-64.

**SUASNÁBAR, Claudio y ROVELLI, Laura (2012):** Impensar las políticas universitarias en la argentina reciente. En *CHIROLEU, Adriana, MARQUINA, Mónica y RINESI, Eduardo (compiladores). La política Universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Universidad Nacional de General Sarmiento, p. 49-73.

**SUASNÁBAR, Claudio (2013):** Las políticas universitarias en 30 años de democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. En Observatorio Latinoamericano Nro. 12, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, p. 361-370.

**UNZUÉ, Martín y EMILIOZZI, S. (compiladores) (2013):** Universidad y políticas públicas. ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Buenos Aires, Imago Mundi.

**UNZUÉ, Martín (2017):** La Universidad de Buenos Aires en democracia. Intentos y fracasos por modificar el Estatuto universitario de 1958. En Revista Iberoamericana de Educación Superior, Nro. 21, Volumen VIII, p. 78-92.

**WEICK, K.E. (1976):** Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly. 21 (1): 1-19.

# Reforma electoral en la Universidad Nacional de Córdoba: la disputa por el cogobierno igualitario

HORACIO JAVIER ETCHICHURY

etchichury74@gmail.com

Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Córdoba / CONICET.

## 1. Autonomía y cogobierno

Tras la reforma de 1918, fue progresivamente imponiéndose un modelo de organización política universitaria, basado en las nociones de autonomía y cogobierno.

La autonomía significa que cada universidad organiza por sí misma cómo investigar, enseñar, aprender y dar a conocer sus realizaciones. Significa, en síntesis, que se gobierna a sí misma (Gelli, 2005: 698), lo cual se proyecta al campo de la labor de investigación y enseñanza. La autonomía incluye la elección de sus autoridades sin intervención de otros poderes. Es un rasgo que se remonta a la universidad europea de la Edad Media, que contaba con esta atribución del mismo modo que las demás corporaciones de aquel tiempo (Mollis, 2009: 111).

El sentido de la autonomía es proteger la toma de decisiones de la Universidad frente a poderes externos a ella, que se guían por otras lógicas, intereses y objetivos. Esto abarca no solo al Estado, sino también a otros actores privados, tales como las instituciones religiosas o las empresas con fines de lucro. Frente al dinero, la tradición, el poder, la productividad, la eficiencia o la autoridad como guías de acción, la universidad se propone actuar combinando la búsqueda del conocimiento y la vigencia de un plexo de derechos para quienes se suman a la comunidad universitaria y también para la sociedad en su conjunto. Entre esos derechos se cuentan el derecho a la educación, a la ciencia y la cultura, como así también los derechos laborales y las libertades de expresión y de investigación (todos ellos contenidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, entre otros instrumentos). La heteronomía, en cambio, es conferir atribuciones (formal o materialmente) a otros entes para que de modo directo o indirecto guíen la vida de la universidad.

Por supuesto, la autonomía se ejerce siempre dentro del mismo marco fijado por la Constitución. Esto significa que ninguna decisión de la Universidad puede

contradecir o violentar los derechos civiles, políticos, sociales o de cualquier clase consagrados en la norma máxima<sup>1</sup>.

La autarquía, esto es, la facultad de administrar el presupuesto propio, se toma como un elemento más del autogobierno.

El cogobierno, por su parte, significa que todos los claustros participan en la elección y en la toma de decisiones. La comunidad universitaria no es homogénea. Existen distintos grupos, llamados “claustros”, que sostienen una relación diferente con la acción de la institución, entendida como la suma de tareas destinadas a la búsqueda del conocimiento y a la satisfacción de los derechos en juego. En general, los claustros reconocidos son estudiantes, docentes, no docentes y egresados.

Por otra parte, también se reconocen grupos diferenciados según la disciplina o área del conocimiento que cultivan. Se suelen agrupar estas áreas en Facultades y, hacia el interior, en Escuelas o Departamentos. Sin embargo, las Facultades son entidades que resultan de la acción política de diferentes grupos y evolucionan a lo largo del tiempo. Por ello, si bien los claustros suelen reiterarse en las distintas universidades (aunque no todos están siempre reconocidos), no ocurre lo mismo con las Facultades. Varían de una universidad a otra, y a la vez, no siempre coinciden con agrupamientos estrictamente disciplinares. Por ello suele haber solapamientos, divisiones y sumatorias.

En virtud del cogobierno, los distintos grupos existentes en la universidad no pueden gobernar por sí solos. No se puede prescindir de nadie; nadie puede decidir solo. Ningún claustro ni ningún grupo disciplinar tiene el mando de la institución, ya que ello impediría el avance simultáneo en los distintos campos del conocimiento y la labor para asegurar la vigencia de los derechos de los diferentes grupos que conviven dentro de la institución.

Definir la organización del cogobierno es parte de la autonomía. Ejerciendo el derecho de gobernarse a sí misma, la Universidad puede organizar el modo en que los claustros y los grupos disciplinares co-gobiernan.

## **2. La evolución en el tiempo**

El modelo no tuvo aplicación uniforme a lo largo de la historia. En diferentes periodos del siglo XX, las universidades no tuvieron la autonomía para darse sus propias autoridades, ni se rigieron por un sistema de cogobierno.

---

1 La Corte Suprema de Justicia de la Nación ha confirmado recientemente esta posición en el fallo “Rivas, Roque Ricardo c/ Universidad Nacional de Mar del Plata s/ laboral”, del 08 Nov 2016 (expediente FMP 22073628/2007/CS1).

En 1885, la primera ley universitaria argentina (ley 1597) dio a las universidades la atribución de sancionar sus propios estatutos, elegir a sus autoridades y designar a los profesores, sentando las bases de la autonomía universitaria, aunque sin emplear esa palabra. Sin embargo, la ley reservaba al Poder Ejecutivo dos facultades importantes: la aprobación de los Estatutos (art. 2) y la participación en el nombramiento de docentes (arts. 1 y 3). La palabra “autonomía” tampoco está en el *Manifiesto Liminar* de 1918. Puede pensarse que era un supuesto, una condición dada vigente desde la ley de 1885.

Ciertas leyes universitarias abandonaron explícitamente ese principio; el Presidente de la Nación asumió la atribución de elegir a las autoridades de las casas de estudios. Así fue, por supuesto, durante ciertos periodos dictatoriales. Las leyes 16.912 y 17.245, aprobadas por la dictadura iniciada en 1966, ponían en manos del Ejecutivo el poder de designar. Lo mismo ocurrió con las leyes 21.276, 21.533 y 22.207, todas firmadas por Jorge Rafael Videla. También en ciertos períodos de gobierno democrático se prescindió de la autonomía, como entre 1947 y 1955 con las leyes 13.031 y 14.297 (Buchbinder, 2010: 152). En cambio, la dictadura surgida del golpe de Estado de 1955 impulsó, luego de intervenir las universidades, un proceso de normalización para la elección autónoma de autoridades, que se llevó a la práctica hasta 1966.

El retorno de la democracia en 1983 y la normalización posterior, mediante la ley 23.086, reinscribieron a las universidades dentro de la tradición autonomista, que se mantenía vigente al momento de la reforma constitucional de 1994.

A partir de ese punto, la autonomía y la autarquía se convirtieron en pautas constitucionales de cumplimiento obligatorio para el Congreso. Incluso son irrenunciables para las mismas universidades. El ejercicio de la autonomía no podría consistir en renunciar a ella. Se trata de una característica de la que las universidades públicas argentinas no pueden prescindir. Por supuesto, podrán no darle contenido en los hechos, o adoptar prácticas de sumisión o subordinación a entes externos, pero no pueden despojarse formalmente de la autonomía.

La universidad pública, bajo el marco constitucional actual, es una institución creada para garantizar la efectiva vigencia de un conjunto de derechos, que incluyen: a la educación superior gratuita, a enseñar y a aprender, a la libertad de investigación y académica, a la libre expresión, a la ciencia y la cultura, a beneficiarse con los avances del progreso científico, además de los derechos laborales de quienes trabajan en ella, y los derechos civiles y políticos de quienes la integran. Todos ellos, como ya señalamos más arriba, están consagrados en instrumentos internacionales de derechos humanos a los que la reforma de 1994 otorgó jerarquía constitucional



(art. 75 inc. 22 de la Constitución) y, además, vías judiciales como el amparo para reclamar por su vigencia contra actos u omisiones de cualquier autoridad, incluyendo a la universitaria (art. 43 de la Constitución).

Al igual que la autonomía, el cogobierno no tuvo aplicación constante. La noción surgió con fuerza a partir de 1918. Previamente, la autonomía garantizada por la legislación no había llevado -en más de tres décadas- a dar participación a estudiantes, egresados y no docentes en la toma de decisiones. El movimiento de Córdoba abrió las puertas a las organizaciones estudiantiles que, como los centros de estudiantes y la Federación Universitaria, ya tenían existencia (Buchbinder, 2010: 74). El reclamo de participación quedó expresado en el *Manifiesto Liminar* de 1918.

En ese texto aparecen dos ideas, dos reclamos diferentes; quizá uno como exigencia más amplia, y otra como alternativa menos ambiciosa. La primera propone la noción de una república universitaria regida como una democracia donde “el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. Aquí parece proponerse un co-gobierno con mayoría decisiva estudiantil. Hacia el final del texto, en cambio, la exigencia parece menos amplia: “La juventud ya no pide: exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. [...] Si ha sido capaz de realizar una revolución en las conciencias, no puede desconocerle la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa”. Los estudiantes ya no son el “*demos*”, sino un grupo que tiene capacidad de “intervenir” (ya no parece ser con poder decisivo) en el gobierno.

Durante las etapas en que la universidad no fue autónoma, con posterioridad a 1930, el cogobierno también quedó excluido. Incluso en la etapa de los dos primeros gobiernos justicialistas (1946-1955), la legislación vigente no habilitaba la participación decisiva de los estudiantes. El Consejo Universitario estaba integrado exclusivamente por el Rector y los Decanos; los Consejos de Facultad solo tenían integrantes docentes (arts. 17 y 20, ley 13.031). Los estudiantes contaban apenas con un representante, sorteado de entre los diez alumnos con mejor promedio, que podía exponer ante el Consejo de su Facultad, pero sin derecho a voto; el cargo de representante era irrenunciable (arts. 84 a 86, ley 13.031).

En cada etapa de vigencia del cogobierno, no siempre tuvo la misma extensión ni organización en cada universidad. A modo de ejemplo: en 1923, el Estatuto de la Universidad de Buenos Aires, incluía un sistema complejo de elección de los 14 integrantes del Consejo Directivo de cada Facultad (art. 26). Diez eran elegidos por los profesores; los otros 4, por un “comicio” que reunía a los profesores titulares

con un número igual de delegados estudiantiles. De modo que estos últimos cuatro consejeros expresaban una aleación de la voluntad de estudiantes y docentes por partes iguales. Ese mismo año, el presidente Alvear estableció por decreto un Estatuto provisorio para la Universidad Nacional de Córdoba (UNC); allí, de los 14 consejeros de Facultad, reservaba 8 para los profesores titulares, 3 para los suplentes y 3 para los estudiantes regulares (Congreso Universitario Argentino, 1936: 283, 292). En la actualidad, la Universidad Nacional de la Patagonia Austral no reconoce al claustro de egresados; la Universidad de Buenos Aires no lo hace con el claustro no docente.

En esta materia, entonces, no podían reconocerse fórmulas fijas, aunque existía una progresiva tendencia a equiparar a los claustros, especialmente al estudiantil con el docente. La idea de un cogobierno cada vez más igualitario se quebró con la sanción de la ley 24.521, o Ley de Educación Superior (LES), en 1995.

Esta norma estableció algunas pautas fijas para el cogobierno. Ordena que los docentes tengan por lo menos el 50% de la integración en los órganos de gobierno (art. 53); no hay ninguna directiva acerca de la modalidad de elección de las autoridades, o de cuál es el porcentaje que cada claustro debería aportar en ese caso. Además, la LES adopta (art. 52) una división de funciones entre los rectores (que asumen un rol “ejecutivo”) y los consejos superiores (que cumplen un papel “deliberativo”). Así se aparta de las interpretaciones usuales del cogobierno, entendido más como un sistema similar al parlamentario (donde los consejos –integrados por docentes, estudiantes, graduados y personal– son la autoridad máxima). Se fomenta un “presidencialismo” universitario.

### **3. Cogobierno: equilibrio y desequilibrio**

En la forma actual del cogobierno vigente en la UNC, y en el resto de las Universidades del país, existe un desequilibrio entre los claustros. Uno de ellos (el docente) tiene garantizado el 50% (o más) del caudal de decisión en los órganos colegiados.

Sin embargo, la UNC mantenía hasta 2016 un equilibrio igualitario entre las Facultades, al igual que la casi totalidad de las universidades argentinas. Al momento de designar la máxima autoridad unipersonal, cada Facultad aportaba el mismo número de votos en la Asamblea: 19, correspondientes al decano y los 18 consejeros. Esto era una expresión más de la igualdad de derechos de todas las Facultades, previsto en el art. 5 del Estatuto.

Y a su turno, esa igualdad formal expresa una idea más profunda: que cada área del conocimiento tiene la misma importancia en la Universidad. No importa cuántas personas estudien, enseñen o investiguen una disciplina, ni tampoco la antigüedad de la Facultad, o su presupuesto. Todas las comunidades intelectuales tienen igualdad de derechos, para permitir un avance en conjunto, armónico, sin exclusiones ni postergaciones. A diferencia de la Universidad medieval (Kant, 1798; Wallerstein, 2004), donde había Facultades mayores y menores, en la UNC (como en la mayoría de las universidades modernas) no hay Facultades de “primera” o de “segunda”, porque no hay disciplinas de “primera” o de “segunda” (Habermas, 1968).

Cada Facultad es expresión política e institucional de una comunidad que cultiva un área del conocimiento. También resulta de procesos históricos y de la concepción sobre ciencias y artes en una época determinada. El paisaje de las facultades en una universidad evoluciona junto al resto de la sociedad particular; por eso, como ya señalamos, varía de una época a otra, y de una institución a otra. Cuando una comunidad intelectual convence a sus pares de su vitalidad académica, logra convertirse en Facultad y nace con los mismos derechos que las otras.

En el sistema de elección indirecta vigente hasta 2016, cada una de las 15 Facultades representaba un 6,6% del caudal electoral total (es el 100% dividido entre 15). Algunas comunidades, sin embargo, carecían de representación. Los casos más claros eran los dos colegios de enseñanza media dependientes de la UNC (el Colegio Nacional de Monserrat y la Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano”): sus docentes, estudiantes, egresados y no docentes no tenían consejos directivos, ni votaban delegados para las Asambleas universitarias. A título individual, solo tendrían alguna incidencia en el proceso de elección si estaban integrados a alguna Facultad, en cualquier claustro. También el personal administrativo y docente de la denominada “Área Central”, esto es, bajo directa dependencia del Rectorado, tampoco tenían delegados a la Asamblea.

#### **4. Una nueva forma de elección de autoridades y una nueva integración del Consejo Superior**

En la última década se impulsaron iniciativas para adoptar la elección directa. Se criticaba la opacidad del sistema indirecto: no se aseguraba que la voluntad de los representantes en la Asamblea reflejara la voluntad de los representados. La ausencia de mandatos vinculantes abría la posibilidad de negociaciones donde se pusieran en juego intereses personales o de grupo. Ello, a su turno, afectaba la legi-

timidad de las autoridades elegidas. También se objetaba el desequilibrio entre los claustros, derivado del existente en los Consejos Directivos (e impuesto en la LES). En general, el equilibrio entre las Facultades no recibía críticas.

Aparentemente, la necesidad pasaba por encontrar un modo de elegir autoridades que garantizara, antes que nada, que contribuiría a que la Universidad cumpla sus funciones y satisfaga los derechos en juego. Por otra parte, esa forma debería dar mayor transparencia (y legitimidad derivada), además de respetar el cogobierno y el equilibrio entre las disciplinas. Incluso aquí no era necesario reservar para el claustro docente un 50% porque la LES no lo exige en relación con las autoridades unipersonales. La negociación para lograr estos cambios siempre fue difícil; una Asamblea convocada en 2007 y 2008 (por Resoluciones 625/2007 y 171/2008 del Consejo Superior) para adoptar la elección directa fue suspendida a último momento por falta de consenso (Resolución Rectoral 2792/2008). Francisco Tamarit, antecesor inmediato de Hugo Juri en el Rectorado, anunció al asumir en 2013 que se proponía adoptar la elección directa<sup>2</sup>, pero no le fue posible. Otras universidades también habían iniciado procesos de reforma en la misma época<sup>3</sup>. A diciembre de 2016, 30 universidades tenían sistema de elección indirecta; en seis de ellas la Asamblea se elegía en votación especial<sup>4</sup>.

El actual Rector anunció un llamado a Asamblea para reformar el estatuto en dos aspectos: elección directa de autoridades unipersonales e incorporación de representantes de la comunidad en el Consejo Superior. En agosto de 2016, el Consejo Superior, mediante Resolución 831, hizo la convocatoria fijando esos dos puntos como temario. Sin explicitar lugar de celebración, la resolución encomendó al Rector dos tareas: definir la fecha para que sesione la Asamblea (podía ser hasta el 31 de octubre) y garantizar un debate amplio y participativo.

2 <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/en-la-unc-la-eleccion-directa-esta-empantanada>

3 Por ejemplo, la Universidad Nacional de Cuyo reformó sus estatutos en 2013 adoptando la elección directa (<http://www.uncu.edu.ar/reforma/estatuto-universitario86>). En el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Comisión para la Reforma del Estatuto trabajó desde marzo de 2015 hasta diciembre de 2016; todas sus reuniones fueron registradas en audio y publicadas en el sitio de la universidad, junto a documentos y otros materiales relevantes; puede verse todo ese acervo en: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_cre/?page\\_id=14](http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/?page_id=14).

4 Además de Córdoba, son: 1) Avellaneda, 2) Buenos Aires, 3) Catamarca, 4) Centro de la Provincia de Buenos Aires, 5) Chaco Austral, 6) Chilecito, 7) Comahue, 8) Entre Ríos, 9) Formosa, 10) Hurlingham, 11) José C Paz, 12) Jujuy, 13) Moreno, 14) Nordeste, 15) Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Asamblea elegida en votación separada), 16) La Matanza, 17) La Plata, 18) La Rioja, 19) Litoral, 20) Lomas de Zamora (Asamblea elegida en votación separada), 21) Mar del Plata (Asamblea elegida en votación separada), 22) Oeste (Asamblea elegida en votación separada), 23) Patagonia Austral (Asamblea elegida en votación separada), 24) Patagonia San Juan Bosco, 25) Quilmes, 26) Rosario, 27) San Martín, 28) Sur (Asamblea elegida en votación separada), 29) Tierra del Fuego y 30) Tres de Febrero.

Ante la objeción de sectores opositores sobre la falta de debate, la Resolución 1059 del H. Consejo Superior, aprobada el 04 de octubre de 2016, prorrogó hasta el 30 de noviembre el plazo en que puede sesionar la Asamblea. El objetivo declarado era facilitar las instancias de discusión.

Poco después, la Resolución 1078 del Consejo creó una comisión *ad hoc* para la recepción de proyectos de reforma, hasta el 11 de octubre.

## 5. Proyectos presentados

De los ocho proyectos formulados, seis se referían a la elección de autoridades y dos a la incorporación de representantes de la comunidad al Consejo Superior.

Tanto el Rector como la agrupación estudiantil oficialista (Franja Morada) y el gremio no docente proponían adoptar -con matices en los porcentajes- una elección directa de autoridades unipersonales. Mientras que Franja Morada impulsaba que los votos se ponderen solo en razón del claustro, el Rector mantenía en su proyecto la alternativa de la ponderación doble. Sin embargo, el oficialismo explicaba abiertamente que fomentarían la ponderación solo por claustros, basándose en el principio de igualdad.

Por su parte, dos agrupaciones estudiantiles opositoras (La Bisagra y La Mella) y un grupo de decanos opositores presentaron proyectos de elección directa con doble ponderación (por claustro y por facultad). También había alguna variación en los porcentajes para cada claustro, pero todos coincidían en mantener la igualdad de las facultades en cuanto a su incidencia en el caudal electoral.

En el proyecto presentado por una agrupación docente -liderada por una ex Decana de la Facultad de Psicología- se apelaba a una fórmula de ponderación “mixta”. El claustro docente y el no docente se ponderaban por facultades, mientras que el estudiantil y el de egresados no.

Finalmente, un docente de la Facultad de Matemática, Astronomía, Física y Computación aportó su propio modelo, adoptando la elección directa (ponderada por claustros) para el cargo de Decano, mientras que mantenía la elección por Asamblea para el caso del Rector. Debido a que la disputa se centraba en el peso relativo de las Facultades en este último caso, este proyecto intentaba avanzar en reformar aquello sobre lo que existe acuerdo.

Los dos proyectos restantes se referían a la ampliación del Consejo Superior: uno llevaba la firma del Rector y el otro fue presentado por una de las agrupaciones estudiantiles opositoras (La Bisagra).

Respecto de la incorporación de representantes de la sociedad civil, existían dos proyectos. El del Rector creaba un Consejo Social Consultivo, de 15 integrantes, que representarían a las organizaciones gremiales, productivas, sociales, de derechos humanos y de la sociedad civil (3 por cada sector), elegidos por el Consejo Superior. Pero el Rector incluía una alternativa más: sumar 3 de esos representantes al seno mismo del Consejo Superior de la Universidad (no se definía si tendrían voto o no). Para esta alternativa, la designación de los integrantes del Consejo Social sería hecha por el Rector con acuerdo del Consejo Superior.

El segundo proyecto sobre el tema provenía de una agrupación estudiantil opositora (La Bisagra). Allí el Consejo Social se definía como un órgano de gobierno de la Universidad, pero destinado a asesorar al Consejo Superior. Lo integrarían 2 representantes de cada uno de estos sectores: Cooperativismo y Economía Social y Solidaria; Organismos de Derechos Humanos; Movimientos Sociales; Sector Sindical; Sector de la Cultura; Sector de la Ciencia y Tecnología; Pequeñas y Medianas Empresas; Colegios Profesionales; Centros Vecinales; Industria. El Consejo Superior designaría a los integrantes del Consejo Social.

Mediante Resolución Rectoral 2103/2016, el 31 de octubre el Dr. Juri convoca a la Asamblea para el sábado 19 de noviembre. Al día siguiente, 01 de noviembre, la resolución 1217 del Consejo Superior amplía el temario de la Asamblea: abarcará también “[l]a representación de los colegios preuniversitarios en el H. Consejo Superior”.

## 6. Ejes de discusión

La propuesta del Rector sobre incorporación de representantes de la sociedad civil al Consejo Superior generaba algunas dudas en relación con la autonomía universitaria. Darle participación en el máximo órgano de gobierno a entidades externas introduciría un principio de heteronomía. Por ejemplo: un representante de asociaciones gremiales o empresariales podría terminar votando en decisiones sobre investigación, extensión o docencia. Organizaciones guiadas por otras lógicas incidirían de modo palpable en la toma de decisiones universitarias<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Más tarde, la propuesta parecía ir más lejos. En declaraciones a *La Voz del Interior* el 19 de noviembre, el Rector anunció que propondría incorporar en el mecanismo de elección directa de Rector un porcentaje “muy pequeño” que sería votado por “la sociedad, que está financiando a la Universidad”, una noción contraria al entendimiento tradicional de la autonomía; véase <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/por-la-toma-en-pabellon-argentina-suspendieron-la-asamblea-universitaria>

En cuanto a la elección directa, la discusión se centró en la ponderación, es decir, en cómo se contarían (o “ponderarían”) los votos. La “simple ponderación”, impulsada por el oficialismo, asignaba a cada sufragio un peso diferente según el claustro (docentes, estudiantes, egresados, no docentes) al que perteneciera<sup>6</sup>. Un sistema como éste se halla vigente en las universidades nacionales de Luján y Villa Mercedes; también en la de Río Negro, pero allí cada subsede vota un vicerrector que va en fórmula con el candidato a Rector (por lo tanto, ningún Rector puede triunfar si no ha resultado vencedor en cada subsede).

En cambio, la mayor parte de la oposición proponía la “doble ponderación”: el caudal electoral total debía dividirse igualitariamente entre las 15 facultades (6,6% para cada una), tal como ocurría en el sistema indirecto (de Asamblea Universitaria). Luego, el porcentaje de cada facultad se dividiría según las proporciones asignadas a cada claustro. El valor de un sufragio, para la oposición, debía depender de dos factores: pertenencia a un claustro y pertenencia a una facultad. Este sistema rige en siete universidades nacionales: Cuyo, La Pampa, Misiones, Río Cuarto, Salta, San Juan y San Luis<sup>7</sup>.

La oposición señalaba que, bajo el esquema propuesto por el oficialismo, las Facultades “grandes” serían beneficiadas<sup>8</sup>. Al contar con más docentes, estudiantes, egresados y no docentes, tendrían una mayor incidencia. En lugar del 6,6% derivado de un reparto igualitario, Ciencias Médicas tendría el 18%; Derecho, el 12%; Ingeniería, el 10%; Económicas, el 9%; y Arquitectura, el 7,5%. Estas 5 unidades académicas tendrían una incidencia de -aproximadamente- el 57%. En tanto, las Facultades “chicas” se volverían políticamente irrelevantes para la elección de Rector. Lenguas tendría un peso inferior al 4%; Artes, un 3,5%; FAMAFA, 2,3%; y Ciencias Sociales, solo un 2%. Estas cinco Facultades reunirían apenas el 15% de la incidencia (Kitroser, 2016: 7).

El mayor riesgo, según la oposición, consistía en la proyección de ese esquema institucional a la situación de las disciplinas. El desigual peso político probablemente

---

6 El Rector parece haber cambiado de opinión luego de asumir. El 16 de marzo de 2016, en el debate público con los otros candidatos, el Dr. Hugo Juri se pronunció a favor de un sistema de “ponderación doble”; dijo entonces que “realmente tenemos esta Universidad tan grande y con tantas particularidades en las Facultades que me parece que tienen que tener una representación particular en ese caso” (el video puede verse aquí: <http://tinyurl.com/zgyg73u>).

7 En diciembre de 2016, todavía se hallaban en proceso de normalización las universidades nacionales de Alto Uruguay, Los Comechingones, Rafaela, San Antonio de Areco y la Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz.

8 Véase, por ejemplo, la columna de opinión firmada por Gustavo Chiabrando, decano de la Facultad de Ciencias Químicas, y Ana Baruzzi, vicedecana de la misma unidad académica, en *La Voz del Interior*, 16 de noviembre de 2016: <http://www.lavoz.com.ar/opinion/por-que-una-reforma-electoral-de-la-unc>

te conduciría a un trato diferenciado: más recursos (materiales, humanos, académicos) para las Facultades con mayor poder en la decisión, y menos recursos para las menos importantes. No era solo un problema electoral; en opinión de la oposición se trataba de una cuestión de política científica y educativa. La ponderación doble, por tanto, era para la oposición la vía adecuada para preservar la igualdad de las Facultades.

## **7. La marcha hacia la Asamblea Universitaria: falta de representación y de debate**

Un problema inicial en este proceso de cambios es que las comunidades de dos Facultades de reciente creación no tendrían representación. La Escuela de Ciencias de la Información y la de Trabajo Social fueron elevadas a la categoría de Facultades en diciembre de 2015. Así se crearon la Facultad de Ciencias de la Comunicación y la de Ciencias Sociales. Pero a fines de 2016 todavía se hallaban en proceso de normalización y no habían instaurado sus Consejos Directivos. Por ello, no tendrían representantes en la Asamblea Universitaria. El Consejo de la Facultad de Derecho, a la que antes pertenecían ambas Escuelas, ya había sido renovado en 2016 sin la participación de ellas.

Por lo tanto, una Asamblea resolvería cambios en los derechos políticos de toda la universidad. Ello incluiría a dos comunidades académicas que no tendrían voz ni voto. Estaban siendo afectados principios básicos de participación y de igualdad. El 7 de noviembre de 2016 tres docentes y un estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales interpusieron acción de amparo reclamando su derecho a estar representados; solicitaron como medida cautelar la suspensión de la Asamblea. Diez días después, en las vísperas de la sesión, el Juez Federal N° 3 rechazó la medida cautelar solicitada, sin pronunciarse sobre el fondo de la cuestión.

La exclusión de las ciencias sociales como área disciplinaria en la representación política de la Asamblea generó preocupación por las consecuencias académicas e institucionales. Incluso desde fuera de la UNC se plantearon esas objeciones. El 16 de noviembre, más de 40 intelectuales del país y del extranjero hicieron público un pedido de suspensión de la Asamblea. Entre las firmas se cuentan las de Boaventura de Souza Santos, Atilio Borón, Rita Segato, Adrián Paenza, Adriana Puiggrós, Oscar del Barco, Oscar Fernández, Hernán Brienza, Dora Barrancos, Margarita Rozas, Waldo Ansaldi, Salvador Treber, Julián Rebón, Federico Schuster, Sandra Arinto, Alejandro Grimson, Pablo Vommaro, Ana Barletta, María Dolores Román, Néli-



da Saporiti, Fernanda Beigel, Juan Sebastián Malecki, Ana Noguera, Juan Piovani, Pablo Gentili, Patricia Funes, Roberto Follari, Néstor López, Maristella Svampa, Carolina Mera, Silvina Ribotta, Carlos Lema Añón, Silvia Delfino, Alicia Entel, Damián Loreti, Alfredo Carballeda, Laura Pautassi, Graciela Morgade, Sandra Carli, Ernesto Calvo, Enrique Dussel y Alberto Parisi, entre otros<sup>9</sup>.

La falta de debate sobre los proyectos también debilitaba la legitimidad de los cambios proyectados. Como explicamos, la Resolución 831/2016 del Consejo Superior establecía que quedaba a cargo del Rector “la disposición de los medios para la realización de las instancias de discusión y trabajo que sean necesarias para la elaboración de las propuestas de reforma política-institucional, impulsando un debate plural, abierto y participativo sobre el temario a abordarse” (art. 2 *in fine*).

Sin embargo, en ningún momento se llevó a cabo una sola actividad donde las personas y agrupaciones autoras de los 8 proyectos de reforma electoral y de los 2 referidos al Consejo Social Consultivo estuvieran presentes al mismo tiempo, exponiendo sus fundamentos y dialogando abiertamente entre sí y con la comunidad universitaria. Solo se produjo una reunión de esa clase, y no fue organizada por las autoridades de la UNC, sino por el gremio docente (ADIUC) en su sede. De todas formas, en ese panel tampoco participaron los/as autores/as de todos los proyectos; hubo dos cuyos autores no estuvieron presentes (el de la asociación gremial no docente y el de una agrupación docente). Existieron iniciativas puntuales de unidades académicas particulares, o bien encuentros con consejos directivos, pero en ningún caso una actividad organizada desde el Rectorado, quien tenía a cargo esa responsabilidad por mandato del Consejo Superior.

La ausencia de debate motivó, el día 15 de noviembre, un pedido de consiliarios de la oposición para que se suspendiera la Asamblea y se abrieran instancias de discusión. La mayoría lo rechazó y confirmó la fecha del sábado 19.

A la vez, en ese marco se fijaba hacia el futuro un mecanismo de reforma con mayoría agravada. En los proyectos del Rector y de la agrupación estudiantil oficialista, se agregaba un elemento novedoso. Además de la elección directa, se establecía en el Estatuto que cualquier modificación posterior de esa modalidad solo podría hacerse por el voto de dos tercios de la futura Asamblea Universitaria. Esta condición podría aprobarse ahora por la mayoría simple (51%) de la asamblea convocada; pero solo podría cambiarse por dos tercios (66%). Una mayoría del presente limitaría las posibilidades de una mayoría similar en el futuro.

---

9 El texto y las firmas están publicadas en <http://ComunidadesConParticipacion.blogspot.com.ar/>

La propuesta motivó objeciones porque daba a la representación elegida en el presente poderes exorbitantes. Sin embargo, otras voces señalaron que la cláusula no sería aplicable: más allá de su texto, cualquier Asamblea futura podría cambiarla mediante mayoría simple, como cualquier otro aspecto del Estatuto.

## 8. Dos convocatorias a la Asamblea

El 17 de noviembre, mientras el Juzgado Federal anunciaba el rechazo de la medida cautelar solicitada en el amparo de docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, un grupo de 200 estudiantes de las agrupaciones opositoras toman de manera pacífica el Pabellón Argentina, lugar donde se preveía la celebración de la Asamblea convocada para dos días más tarde.

La toma se sostuvo hasta el sábado 19. En la mañana de ese día, el Rector, acompañado del Vicerrector y otros funcionarios, concurrió a la puerta del Pabellón Argentina. En diálogo con la dirigencia estudiantil, confirmó que no era posible ingresar a sesionar; anunció la suspensión de la Asamblea y se comprometió a establecer una Mesa de Diálogo con los estudiantes. Horas más tarde, los estudiantes desalojaron el Pabellón y celebraron una asamblea donde resolvieron continuar con medidas destinadas a impedir que la reforma se llevara a cabo sin cumplir con las instancias de debate previstas en la convocatoria de agosto.

Hubo una nueva convocatoria, que recibió objeciones formales y un rechazo en lo sustantivo. Mediante Resolución Rectoral 2163 del 24 de noviembre de 2016, se fijó un nuevo día y un nuevo lugar para la Asamblea: el 15 de diciembre de 2016, en “la zona del Edificio Central del Campo Escuela de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, sito en Camino a Capilla de los Remedios Km. 15,5 Dpto. Santa María (Zona Rural de Toledo), de la Provincia de Córdoba” (art. 1). En ese lugar funcionan, entre otras instalaciones, un tambo con 130 animales y una cabaña de Angus de 169 cabezas<sup>10</sup>. Al fijar esta localización, el Rector intentaba evitar una nueva toma del Pabellón Argentina.

Sin embargo, la preocupación no cesó; por ello dictó una nueva resolución rectoral, la 2371, fechada el 12 de diciembre. De modo inédito, se fijaron allí tres lugares alternativos de sesión, que se activarían sucesivamente (arts. 2, 3 y 4). Si no era posible por el “accionar de terceros” funcionar a las 7 en el Campo Escuela, la Asamblea se celebraría a las 9.30 en el Complejo Ferial Córdoba (un edificio que no pertenece a la UNC). Si allí tampoco fuera posible, se realizaría la Asamblea a las 11

---

<sup>10</sup> <http://www.agro.unc.edu.ar/index.php/campoactivo/ce>

en el Anfiteatro Anatómico del Hospital de Clínicas. Quien deseara llevar a cabo el recorrido en automóvil desde el Pabellón Argentina hacia los tres lugares sucesivamente establecidos, debería cubrir más de setenta kilómetros.

La resolución establecía (art. 5) que se informaría el sitio definitivo en el curso de la mañana del 15 de diciembre a través de los Servicios de Radio y Televisión de la UNC y de la página de internet de la institución.

La oposición planteó entonces objeciones de forma y de fondo. En primer término, el Rector excedió sus atribuciones. El Consejo Superior había delegado en él la tarea de fijar fecha para la Asamblea, que debía celebrarse hasta el 30 de noviembre inclusive. En cambio, el Rector fue más allá de ese límite, estableciendo el 15 de diciembre como día de sesión. Ello exigía una nueva autorización del Consejo Superior, tal como se hizo para ampliar el plazo original (que vencía el 31 de octubre)<sup>11</sup>. Por otra parte, el Rector no había recibido el mandato de fijar lugar de sesión, mucho menos tres lugares alternativos. Ante el silencio del Consejo Superior sobre el punto, la única interpretación lógica es que la sede de la Asamblea sería la misma de las últimas (el Pabellón Argentina, utilizado para estos fines desde 1996). Además, la resolución se apartaba de los mecanismos de notificación fehaciente: se daría a conocer el lugar mediante anuncios de radio, televisión e internet el día mismo previsto para la sesión<sup>12</sup>.

En cuanto al fondo, seguían sin realizarse las instancias de debate y continuaban excluidas del debate las comunidades de las dos Facultades creadas en 2015. El 14 de diciembre se publicó una declaración de casi 200 asambleístas (incluyendo titulares y suplentes) solicitando suspender la Asamblea.

La Justicia Federal, a su turno, rechazó el amparo interpuesto por integrantes de la Facultad de Ciencias Sociales y convalidó la convocatoria anterior (19 de noviembre). En la resolución, del 7 de diciembre, el juez señaló que, por no haberse celebrado, la cuestión planteada en el amparo había devenido abstracta. No se pronunció sobre el llamado previsto para el 15 de diciembre.

## 9. La aprobación de los cambios

Con protección policial se llevó adelante la Asamblea, que duró seis minutos. En horas de la mañana del 15 de diciembre, las autoridades afirmaron que no era

---

11 Así lo planteó un grupo de asambleístas mediante una nota al Rector, presentada el 07 de diciembre de 2016 (EXP-UNC:0061947/2016).

12 Estas objeciones fueron presentadas por nota al Rector el 13 de diciembre de 2016 (EXP-UNC:0062775/2016).

posible sesionar en el Campo Experimental de la Facultad de Ciencias Agropecuarias y designaron entonces al Complejo Ferial Córdoba como lugar de la Asamblea. Allí se desplegó un operativo policial de aproximadamente 300 efectivos con cascos, escudos, bastones y armas de fuego, además de carros hidrantes de la Guardia de Infantería, dos autobombas, un móvil de la Brigada de Explosivos y personal de la Policía montada. Las agrupaciones estudiantiles opositoras organizaron un cordón humano alrededor del área, pidiendo que no se llevara a cabo la Asamblea. El Rector y el Vicerrector no ingresaron al lugar donde sesionaba el cuerpo.

Finalmente, la Asamblea se inició bajo la presidencia de la decana de la Facultad de Odontología. Las autoridades sostuvieron que se reunió el quórum mínimo (124 asambleístas), aunque no hay registros de acreditación disponibles.

La sesión completa duró 6 (seis) minutos aproximadamente<sup>13</sup>. Al inicio, la decana que presidía pidió a los presentes votar si consideraban que la Asamblea estaba legalmente constituida; votaron afirmativamente. Luego se aprobaron en bloque todas las reformas, mediante votación a mano alzada, y no con boletas individuales firmadas. No se votó la moción de orden de votar en conjunto todas las reformas, ni tampoco el mecanismo de mano alzada. El expediente votado no era ninguno de los ocho proyectos anteriormente presentados ante la comisión *ad hoc*, sino uno nuevo, iniciado el día 14 de diciembre, esto es, menos de 24 horas antes de la Asamblea. El proyecto no fue leído para su aprobación, tal como exige la Ordenanza HCS 1/1984, esto es, el Reglamento del Consejo Superior que es aplicable a la Asamblea.

El proyecto aprobado es diferente a la propuesta del Rectorado en porcentajes de ponderación de claustro. En el proyecto original de ponderación simple, los estudiantes tenían el 33% del caudal, y en la versión aprobada aumentaron a 34,5%. Los graduados redujeron su participación de 10,5% a 9%, y los no docentes la elevaron de 5,5% a 7,5%.

El Estatuto modificado tampoco incluyó la mayoría agravada (2/3) para futuras reformas.

Respecto del Consejo Consultivo, la versión aprobada le asigna la función de aconsejar en “asuntos no académicos” al Rector y al Consejo Superior (en este caso, exponiendo ante las comisiones y no en sesión plenaria). No se integra al Consejo ni tiene voto, pero le fija como propósitos: por una parte, “contribuir” al cumplimiento de la misión de la Universidad, tal como se la fija en el art. 2 del Estatuto; y por otra “cooperar, específicamente, con la articulación” entre la universidad y el medio social.

---

13 El video de la sesión puede verse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=HGMzCdhrVKY>

Posteriormente, un grupo de decanos opositores inició un reclamo administrativo, basado en las diversas irregularidades formales y sustanciales ocurridas tanto en el proceso de convocatoria a la Asamblea como en su desarrollo, especialmente en cuanto a la votación. Ante la falta de respuestas en sede administrativa, los decanos iniciaron el trámite por la vía judicial (habilitado por el art. 32 de la ley 24.521, o Ley de Educación Superior). En tanto, el Ministerio de Educación dio por válidos los cambios y los publicó en el *Boletín Oficial* (mediante la resolución 399/2017, emitida el 06 de febrero del corriente año).

## **10. Las preguntas constitucionales pendientes: ¿contrarreforma?**

Tal como fue aprobado, el Estatuto modificado deja en pie algunas preguntas constitucionales. Si las respuestas indican que la Universidad Nacional de Córdoba se aleja de una autonomía organizada en torno a un cogobierno razonablemente igualitario, entonces la dirección de los cambios será la de una contrarreforma.

La primera pregunta es si el Consejo Social puede afectar la autonomía universitaria. En principio, la limitación a asuntos “no académicos” no despeja las dudas. De hecho, la autonomía no abarca solo lo académico, sino también la organización institucional. Por otra parte, sus propósitos aluden a la misión de la Universidad y a la articulación con el medio; en otras palabras, aspectos importantes desde lo institucional. Habrá que analizar si el carácter consultivo excluye el riesgo de alterar la autonomía universitaria. El Estatuto no fija el modo de elección de los integrantes del Consejo Social, lo cual también introduce representación de entes ajenos a la universidad.

La segunda pregunta se refiere al principio de igualdad. Quienes impulsaban la ponderación simple alegaban que la doble ponderación traía como resultado que el voto de un estudiante de una Facultad muy numerosa terminaría teniendo un peso muy inferior al de un docente de una unidad académica pequeña. Rechazando esa desigualdad, insistían en ponderar solo por claustro.

Por supuesto, esto omite considerar que la simple ponderación mantiene diferencias entre el valor del voto de un docente y el de un egresado, por ejemplo. Sin embargo, aun dejando de lado ese punto, podemos insistir con una pregunta más: si es aceptable distinguir entre personas según su claustro, ¿no lo es también hacerlo según su comunidad disciplinar? El principio de igualdad constitucional (arts. 16 y 75 inc. 23 de la Constitución) no exige tratar a todo el mundo de la misma manera. Por el contrario, es válido y necesario hacer distinciones, siempre y cuando sean

razonables, esto es, destinadas a un fin legítimo y sin imponer cargas desproporcionadas en el goce de los derechos (art. 28 de la Constitución; Gelli, 2005: 331). Aquí podemos dejar planteado el esquema con el que pensar la cuestión: ¿es aceptable no hacer una segunda ponderación? ¿no es acaso necesario, para dar un trato razonablemente igual, tener en cuenta las diferencias derivadas de la pertenencia a una comunidad disciplinar? Para que la Universidad cumpla sus fines académicos e institucionales, ¿no está obligada a asegurar una representación igualitaria de esas comunidades, aunque ello se traduzca en un peso desigual de los votos individualmente considerados? En otras palabras: ¿es acaso menos importante, en el seno de la Universidad, el claustro que la disciplina al momento de valorar el voto de un individuo?

Y finalmente, el trámite seguido por esta modificación estatutaria hace nacer una pregunta constitucional más básica: ¿se trata de un ejercicio fundado del poder, respetuoso de las formas exigibles? ¿Hubo cumplimiento de las resoluciones que la misma Universidad fue aprobando para guiar este proceso? ¿O acaso se hizo un ejercicio de atribuciones por fuera de los carriles legales? ¿Las decisiones han sido el resultado de una deliberación fundada y abierta? ¿Se ha podido debatir cada cuestión en profundidad? ¿Qué ocurre con las comunidades que no pudieron participar por no tener representación formal?

Estas son apenas tres preguntas iniciales sobre la Asamblea que sesionó bajo fuerte protección policial en un edificio ajeno a la Universidad, durante 6 minutos y en una fecha que no había sido autorizada. Algunas de esas preguntas se irán respondiendo judicialmente; otras, a través del ejercicio pleno y continuo de los derechos políticos de los diferentes claustros. Poco a poco, se podrá saber si el nuevo Estatuto es un paso en la dirección de la contrarreforma.

## Obras citadas

**Buchbinder, Pablo** (2010): *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

**Congreso Universitario Argentino** (1936): *Actas y trabajos. Estatutos de las universidades argentinas*. Tomo II. Buenos Aires: Establecimiento Gráfico Pomponio.

**Gelli, María Angélica** (2005): *Constitución de la Nación Argentina. Comentada y concordada*, 3ª edición. Buenos Aires: La Ley.

**Habermas, Jürgen** [1968] (1986) : “Conocimiento e interés”. En *Ciencia y técnica como “ideología”*, pp. 159-181. Madrid: Tecnos.

**Kant, Immanuel** [1798] (2003) : *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza Editorial.

**Kitroser** (2016): “Dilemas de la elección directa”. En Facultad de Artes UNC, *Detrás de la reforma política. Implicancias del proyecto de elección directa del Rectorado de la Universidad Nacional de Córdoba*, pp. 6-7. Córdoba: Facultad de Artes UNC. Disponible en:

<http://artes.unc.edu.ar/files/detras-de-la-reforma-def.pdf>

**Mollis, Marcela** (2009): “El sutil encanto de las autonomías: una perspectiva histórica y comparada”. En Mollis, Marcela (comp.), *Memorias de la Universidad. Otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*, pp. 111-126. Buenos Aires: Ediciones del CCC – Clacso, Buenos Aires.

**Wallerstein, Immanuel** [2004] (2005) : “Las ciencias sociales en el siglo XXI”. En *Las incertidumbres del saber*, pp. 23-35. Barcelona: Gedisa.

# El aprendizaje colectivo desde una experiencia de capacitación: el Programa de Formación Comunidad UNSAM

MARÍA LAURA FIORE

mlfiore@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

## La Universidad como organización compleja

La Universidad es una de las organizaciones educativas de mayor complejidad, debido principalmente a la multiplicidad de funciones que conforman su misión: docencia, investigación y extensión conforman su rol sustantivo que se expresan en sus objetivos generales o funciones clásicas Pero es a partir de sus objetivos específicos que visualizamos con mayor claridad esta complejidad, los cuales se enuncian a continuación a partir del análisis de Fanelli (2005):

1) La Universidad forma profesionales para el mercado de trabajo, científicos para la producción y transmisión del conocimiento, líderes políticos y empresariales así como también ciudadanos con mayor conocimiento y cultura general.

2) Produce nuevo conocimiento científico, servicios de asistencia técnica, consultoría y transferencia tecnológica al sector productivo y a la comunidad.

3) Mejora la distribución del ingreso a través de la provisión de oportunidades de movilidad social ascendente.

4) Constituye un polo de desarrollo económico local.

5) Preserva y disemina los valores culturales.

Es importante destacar que la Universidad como organización posee además una estructura de gobierno y gestión dual donde conviven por un lado, una burocracia profesional, modelo formalizado y rígido, y otro modelo orgánico, democrático y más flexible, que es el académico. Estos modelos conviven en paralelo y gran parte de la complejidad de los procesos internos de gestión de las universidades deviene de la necesidad y coordinar ambos modelos (Vega 2009).

Para sumar más aristas a la complejidad organizacional de las universidades tomaremos algunos conceptos que Burton Clark (2011) infirió a través de sus estudios, de carácter pragmático, sobre distintas instituciones europeas. Clark estudió y observó varias características que las universidades deben desarrollar para sostener



su actividad en un contexto de cambio permanente. El autor determinó que la “Universidad Proactiva” o “Emprendedora”, exigida por el mundo actual, se nutre de una serie de elementos clave que deben ser observables y desarrollados por las universidades que desean formar un estilo adaptable. Entre estos vectores de cambio, como los llama el autor, se destaca la necesidad de una gestión eficaz, con verdaderos administradores, conocedores de técnicas de *management*, liderazgo participativo, entre otros elementos que fortalecen la capacidad de dirección de su gobierno. Esta característica pone de relieve la importancia de sumar personal con conocimientos y habilidades en gestión, no sólo a niveles de conducción sino también en puestos estratégicos de la estructura como son los directores administrativos y sus equipos de gestión. Burton Clark complementa estos elementos clave con la necesidad de crear una base de financiamiento amplia y diversificada, dar impulso a todas las actividades de lo que denomina la “periferia extendida” lo que implica extender las funciones de la universidad y relacionarse con los *stakeholders* o grupos de interés de su entorno, estimular la creatividad y la capacidad de innovación del claustro académico y por último hace hincapié en pregonar una cultura emprendedora. Todos estos vectores de cambio requieren del apoyo y la capacidad de gestión de aquellos que día a día ponen su fuerza de trabajo en la institución y forman parte de esta importante tarea.

De lo expuesto surge que los objetivos generales y específicos de la Universidad, contemplando su dualidad funcional y el contexto de cambio constante, representan un verdadero desafío para quienes la conducen y gestionan. Por ello es clave contar con el conocimiento y la experiencia de sus cuerpos docentes y de investigación, pero también de administradores universitarios con habilidades de gestión. A continuación nos focalizaremos en delinear una propuesta de perfil de estos agentes requeridos para la administración de la educación superior, público objetivo del Programa de Formación Comunidad UNSAM.

### **Rasgos necesarios para el administrador universitario en la actualidad**

En este apartado tomaremos en cuenta el análisis realizado por Jiménez Herrera (1999) respecto del perfil que el administrador universitario debe tener para enfrentar los desafíos del mundo actual. La autora realiza una propuesta de perfil, a partir de determinados componentes básicos. Este estudio nos resultó pertinente

para utilizar como matriz base de competencias necesarias para la gestión en la universidad. Respecto a estos componentes se distinguen tres áreas:

**Área académica:** incluye aspectos de formación: define por un lado a los *conocimientos*, como un conjunto de elementos teórico-prácticos que conforman un saber y las *habilidades*, como las capacidades que permiten al individuo comunicarse, realizar actos, utilizar símbolos, gestos, etc. Estas últimas pueden ser cognitivas, motoras o sociales.

**Área personal:** abarca los *valores y actitudes*.

**Área laboral:** distingue las *responsabilidades de gestión y las profesionales*. Las primeras vinculadas a la toma de decisiones necesarias para llevar adelante un proyecto y las segundas propias de la profesión.

Cabe destacar que el estudio de Jiménez Herrena se focaliza principalmente en la figura del Rector y Vicerrector de la Universidad como principales administradores universitarios. Pero a los efectos de nuestro estudio adaptaremos este perfil para el personal no docente que ejerce funciones de gestión de manera diaria, y como anticipamos al inicio de esta apartado, público objetivo del Programa de Formación Comunidad UNSAM.

El cuadro que se presenta a continuación intenta desplegar una serie de características que han servido de guía para formular el plan de capacitación del primer año del Programa, aunque también esperamos que sea un modelo a seguir para identificar y reforzar competencias laborales clave en la gestión universitaria<sup>1</sup>.

La propuesta de perfil de administrador o agente universitario (AU) de tipo ideal es aquel que se compone de las siguientes características:

Perfil básico del Administrador Universitario UNSAM		
Área Académica	Área Personal	Área Laboral
<p><b>Conocimientos:</b> Educación Superior y Sistema Universitario Argentino, Derecho administrativo, Administración general, RRHH, psicología, informática, idiomas, expresión oral y escrita.</p>	<p><b>Valores y actitudes:</b> ética personal y profesional; actitud proactiva; dedicación y tiempo para el desempeño de sus tareas; actitud investigativa; respeto hacia el pensamiento divergente; actitud de equipo; lealtad hacia la institución; apego hacia los pilares de la cultura universitaria UNSAM.</p>	<p><b>Responsabilidades de gestión y profesionales:</b> sólo para los puestos que requieren de toma de decisiones y de título profesional: capacidad de gerenciar un proyecto combinando</p>

<sup>1</sup> Cuando hablamos de competencias laborales para la gestión tomamos como referencia la "Guía Referencial Iberoamericana de competencias laborales en el Sector Público (2016).

<p><b>Habilidades:</b> Capacidad para trabajo en equipo; capacidad para supervisar; habilidad para brindar informes (escritos y orales); capacidad para el uso eficiente del tiempo; capacidad para identificar y resolver conflictos; estabilidad emocional para las relaciones interpersonales y trabajar bajo presión; personalidad que permita asumir responsabilidades y tomar decisiones.</p>		<p>los conocimientos y habilidades propios de su formación.</p>
---	--	---

Cuadro Nº 1: Definición del perfil básico del Administración Universitario UNSAM. Elaboración propia en base a Jiménez Herrera 1999.

A los efectos de complementar el área personal del perfil presentaremos a continuación los pilares de la cultura universitaria UNSAM:

*Que la investigación, el estudio y la creación sean el núcleo vital de la universidad*

*Que el saber y la acción se nutran de las diversas experiencias de la vida*

*Que el ambiente de estudio sea una experiencia transformadora*

***Que el diálogo de los saberes sea una práctica cotidiana***

*Que la pedagogía favorezca el pensamiento crítico y la actitud innovadora*

***Nuestros alumnos son nuestra verdad***

**Estos principios que conforman la cultura de la institución fundan a su vez el lema de la “Comunidad UNSAM”, donde se busca consolidar a todos los claustros considerando a la Universidad como una institución que centra sus acciones hacia la investigación, propicia el diálogo interdisciplinario y un espacio que aliente la transformación. Consideramos que la cultura aporta identidad y brinda rasgos característicos a la institución.**

Nos interesa ahora enfocarnos en el concepto de “Comunidad”, que adquiere una vital importancia dentro de la UNSAM. La noción de Comunidad apunta a la idea de convivialidad, es un horizonte, un lugar de encuentro, en donde todos los miembros de los distintos claustros universitarios tienen no sólo un lugar común, sino también el desafío de desarrollar la habilidad de las prácticas colaborativas para funcionar como una verdadera comunidad. En este sentido, resulta interesante abordar el tema de la cooperación como sustento base para la conformación de una comunidad. En el apartado siguiente desarrollaremos este tema desde la óptica de Richard Sennett.

## **Las prácticas de cooperación como base de la comunidad**

Sennet (2012) define a la cooperación como un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro. El autor manifiesta que si bien hay prácticas de cooperación naturales, que los seres humanos desarrollan desde sus primeros meses de vida, es necesario adquirir habilidad para ser colaborativos. Esas habilidades sociales, dice el autor, van desde el saber escuchar, comportarse con tacto, encontrar puntos de acuerdo, gestionar los desacuerdos o evitar la frustración en una conversación difícil. A estas habilidades Sennett las denomina “*habilidades dialógicas*”, que implican la atención y la sensibilidad en relación a otras personas. A este concepto hay que sumarle los de simpatía y empatía, que el autor diferencia diciendo:

Tanto la simpatía como la empatía transmiten reconocimiento, y ambas crean un vínculo, pero una es un abrazo, mientras que la otra es un encuentro (...) La empatía es un ejercicio más exigente, al menos en la escucha; el que escucha tiene que salir fuera de sí mismo (Sennett 2012: 40).

La habilidad dialógica en la práctica colaborativa resulta una competencia fundamental en el ejercicio de las relaciones sociales de una comunidad. Promover este tipo de comunicación entre los miembros de la misma permite establecer lazos comunes, tradiciones, gestos y rituales compartidos que refuerzan el sentido de una verdadera comunidad. El sentido de pertenencia permitirá a sus miembros establecer una identidad común, base fundamental para construir a su vez comunidades de aprendizaje dentro del ambiente organizacional.

## **Aprendizaje colectivo y comunidades de práctica**

La cuestión del conocimiento y cómo se transmite y/o genera dentro de las organizaciones es una temática muy relevante para todos sus miembros. La puesta en marcha de un programa de capacitación requiere saber con anticipación cuál será el enfoque que se le dará a esos espacios de creación, formación o intercambio de nuevos conocimientos, prácticas existentes o bien de transmisión del saber experiencial, así como también la necesidad de considerar cuáles son los obstáculos y las resistencias que pueden darse al interior de la organización. En tal sentido, nos interesa abordar el tema del aprendizaje desde la teoría social del aprendizaje (Wen-

ger 2001), donde se parte de la base de que el aprendizaje no es un fenómeno exclusivamente individual sino que, la unidad de análisis a observar es la del individuo en un contexto inter-individual. Esto implica que cualquier desempeño individual remite a un desempeño colectivo en función del cual la contribución individual cobra sentido (Gore & Vázquez Mazzini 2003).

El aprendizaje colectivo considera el desarrollo competente en un determinado contexto, dentro de un tipo de comunidad, cuyos integrantes comparten una historia común, una cultura, intereses comunes e interactúan (en mayor o menor medida). Resulta interesante mencionar brevemente los obstáculos que los autores identifican dentro de las organizaciones para abordar procesos de aprendizaje colectivo. En primer lugar es el diseño de la misma organización, por la división del trabajo que propicia el trabajo individual y el logro de objetivos individuales, los distintos niveles de responsabilidad que determina la estructura, entre otros, que resultan difíciles de compatibilizar con la idea de lo colectivo. Por otra parte, la concepción de la idea de capacitación como una “*incrustación*” del conocimiento desde afuera hacia adentro, como un saber que viene dado y debe ser tomado como tal, olvidando que el sujeto es el protagonista, quien aprende, también atenta sobre la puesta en práctica de esta forma de transmitir y crear conocimiento en la organización. El aprendizaje colectivo busca que el conocimiento no sea un *insumo* sino más bien un *producto* de la capacitación (Gore & Vázquez Mazzini 2003).

## Las comunidades de práctica

El concepto de comunidades de práctica (CP) remite a un conjunto de personas que llevan adelante un *emprendimiento en común*, donde los miembros comparten actividades e información de manera colaborativa, el *compromiso mutuo*, dado por la pertenencia *a una comunidad* y un *repertorio de recursos simbólicos y materiales* que implica el compartir experiencias, herramientas, historias, formas de trabajar, ideas, ideología, estilos, etc. (Wenger 1998 en Gore & Vázquez Mazzini 2003). Desde una óptica complementaria podemos decir que las CP son agrupamientos humanos dinamizadores del conocimiento y de la innovación en las organizaciones. Estos grupos trabajan para solucionar un problema, poseen conocimiento experto, tienen carácter interdisciplinario, poseen líderes formales e informales, sus participantes comparten la pasión por lo que hacen y mantienen una comunicación continua (Arteche, Welsh & Santucci 2012). Siguiendo con las autoras, las características que diferencian a las CP de otros tipos de agrupamientos en la organización son los

propósitos que unen a sus miembros, *donde se destaca construir e intercambiar conocimientos*, los vínculos entre los participantes y la duración de la CP, que persiste en función del interés del grupo y no es a plazo fijo como puede ser un equipo que se conforma por un proyecto especial o tarea asignada.

Para que las CP funcionen la organización se debe adaptar a una comunidad de comunidades. Es así que en las CP intervienen dos procesos, que Gore & Vazquez Mazzini llaman de *participación* y de *reificación*. La participación mantiene con vida a la comunidad: es el hacer, el sentir, el pensar, conversar entre sus miembros. La reificación se refiere a la materialización, convertir esas interacciones en resultados, productos concretos de la CP: por ejemplo el rediseño de un procedimiento administrativo en el que todos participan. Ambos procesos desempeñan un rol importante respecto al aprendizaje colectivo.

En este sentido, el autor considera a la organización como una “*constelación de comunidades de práctica*”, un conjunto de redes interpersonales productoras de sentido y generadoras de conocimiento. La supervivencia de la organización requiere no sólo de la existencia de CP que conformen un sistema social de aprendizaje sino de relaciones entre dichas células productoras de saberes.

Wenger sostiene que las organizaciones se estructuran en base a dos elementos fundamentales: el fortalecimiento de las CP y el fortalecimiento de los puentes entre dichas CP.



Imagen N° 1: Redes entre comunidades de práctica

Algunas acciones o herramientas que destaca Gore & Vázquez Mazzini para lograr la sustentabilidad de la organización desde esta óptica son:

**Reuniones de fortalecimiento:** implica mantener activa la participación y la reificación a través de sesiones donde se resuelvan problemas puntuales, se planteen temáticas nuevas, etc.

**Coordinación interna:** construir mecanismos de intercambio de información, recursos, ideas a través de líderes formales e informales.

**Intercambios generacionales:** promover la incorporación de nuevos miembros para que se renueve la interacción entre miembros más antiguos con otros más recientes, tratando de limar asperezas y tensiones que genera la asimetría de poder, *know-how*, etc.

**Proyectos de aprendizaje:** Asumir una agenda de aprendizaje, para buscar la mejora continua, analizar debilidades, explorar nuevas temáticas, entre otras.

**Compartir objetos e interacciones fronterizas:** estas herramientas son las que facilitan mantener conexiones con otros sujetos colectivos y reconocer la importancia de esta tarea que implica reforzar los puentes entre las CP existentes intra e inter organizaciones. Los objetos fronterizos refieren a la reificación de una práctica, son fronterizos si los actores sociales los interpretan como tal, pueden ser simbólicos o materiales. Algunos ejemplos en la UNSAM son: un manual de procedimientos que utilizan varias áreas, una expresión muy simbólica, parte de un discurso rectoral, que luego se convierte en un lema para la gestión “*Pensar con las manos*”, procesos y rutinas comunes: el proceso anual de presupuesto, que es transversal a todas las áreas de la gestión administrativa, entre otros. Respecto a las interacciones fronterizas, que pueden darse como reuniones entre miembros de distintas CP, participación en proyectos de grupos diferentes, entre otros.

Para finalizar cabe resaltar que el aprendizaje colectivo y las comunidades de práctica se sustentan sobre la base del conocimiento generado por la interacción de varias personas que actúan de manera colaborativa, quienes desarrollan esta habilidad habitan una comunidad.

A continuación nos referiremos con detalle al primer año de funcionamiento del Programa de Formación Comunidad UNSAM, presentando su propósito de contribuir a los procesos de aprendizaje colectivo en el claustro de administración y servicios UNSAM, a partir de identificar potenciales comunidades de práctica y espacios de generación de conocimiento con el eje en el perfil que un administrador universitario debe alcanzar.

## **El Programa de Formación Comunidad UNSAM (PFCU) Fundamentación**

El Programa de Formación Comunidad UNSAM (PFCU) fue creado desde el Rectorado con el objetivo de brindar capacitación al personal de administración y servicios UNSAM. El lema “Comunidad UNSAM” funciona como concepto fuerza para favorecer la idea de compartir no sólo un espacio en común, sino tareas, idea-

les, símbolos, gestos, cultura y principalmente para poner en valor las prácticas colaborativas como sustento del aprendizaje colectivo.

De abril a noviembre de 2016 se desarrollaron ocho cursos y talleres de capacitación, en distintas áreas de conocimiento. Las actividades se programaron sobre la base de los cuatro ejes temáticos definidos en los lineamientos del programa, siguiendo como guía los conocimientos y habilidades definidas en el perfil del administrador o agente universitario y complementando con encuestas de opinión, entrevistas con actores clave de la organización e identificación de áreas críticas de gestión. Este primer año de funcionamiento del Programa significó una experiencia que evaluamos como muy positiva por lo logrado: la alta participación y el compromiso mutuo, la devolución positiva de los agentes participantes y el inicio de un proceso de aprendizaje colectivo que agrega valor y rescata los conocimientos de los agentes sobre la base de su saber experiencial. Por otra parte, este primer año permitió visualizar líneas, necesidades, continuidades en distintas áreas para profundizar, innovar y sobre todo fortalecer los vínculos, la cooperación y la integración de los agentes no docentes de la comunidad UNSAM. Creemos que avanzar en este sentido es aportar a la excelencia de toda la Universidad.

A continuación nos proponemos describir las actividades llevadas a cabo durante 2016, aportar un análisis cuantitativo y cualitativo y enumerar el estado de la cuestión en cada temática y por último, presentar conclusiones y aportes desde la función de capacitación como facilitadora del proceso de aprendizaje colectivo que se inició.

### **Objetivos específicos**

Los objetivos específicos definidos para el Programa son:

- Brindar herramientas teórico-prácticas a los equipos de trabajo de la UNSAM para el desarrollo de competencias que permitan la mejora de la gestión universitaria.
- Brindar estrategias técnico-metodológicas para la comprensión del Sistema Universitario Argentino y las tendencias actuales en educación superior.
- Fortalecer el rol de los niveles de conducción en el desarrollo y coordinación de actividades académicas y científicas de relevancia para el posicionamiento estratégico de la Universidad.



- Sensibilizar sobre los distintos aspectos de la Cultura Universitaria, entendida como la creación de instancias particulares que una comunidad delega en una institución, para definir, ejecutar y controlar los objetivos estratégicos de orden científico, educativos, estético y ético.
- Implicar y sensibilizar a los responsables de área en el proceso formativo de manera de motivar a los equipos de trabajo de la UNSAM en la mejora de sus prácticas y tareas de gestión.
- Afianzar y fortalecer los vínculos, la participación y el compromiso de la *COMUNIDAD UNSAM*, de manera de propiciar las prácticas colaborativas, la formación de comunidades de práctica y el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivo.

### **Ejes de capacitación**

- Los lineamientos o ejes del Programa fueron definidos considerando los conocimientos y habilidades que un administrador u agente universitario requieren desplegar así como también las responsabilidades de gestión o profesionales que la tarea demande. En tal sentido, se diseñaron cuatro ejes temáticos, que permitan agrupar las propuestas de cursos y talleres de acuerdo al siguiente detalle:
- ***Política Institucional:*** Esta línea contempla la formación en temas del Sistema Universitario Argentino y educación superior como marco general y de la UNSAM en particular, considerando que el agente universitario deberá integrar en su formación el conocimiento acerca de las funciones sustantivas de la Universidad (docencia, investigación, extensión y transferencia) reconociendo la importancia de su tarea como gestor en las mismas.
- ***Formación continua para la Gestión Universitaria:*** las propuestas de capacitación de este eje contemplan el instrumental teórico – práctico necesario para la gestión integral de la Universidad. Dichas herramientas se enfocarán en profesionalizar la función del agente universitario en base al desarrollo de competencias.
- ***Formación Directiva:*** Las actividades de esta área se orientan al personal con responsabilidades de gestión, coordinación y conducción de equipos, con el objetivo de lograr un centro de dirección fortalecido y

propiciar el despliegue de capacidades de gestión estratégica que un líder universitario requiere.

- **Bienestar e Interés General:** Esta área se enfoca en brindar propuestas que colaboren al bienestar físico y emocional del personal, abarcando actividades que ayuden a mejorar la calidad de vida en nuestros espacios laborales, así como general conciencia acerca de los ambientes de trabajo seguros y en un ambiente de respeto por las diferencias con el otro/a.

### **Descripción de los cursos y talleres realizados de abril a noviembre 2016**

A continuación se detallarán los contenidos de las propuestas de capacitación que se realizaron, clasificados por eje temático:

#### Política Institucional

**Introducción a la Educación Superior y Gestión Universitaria (dos ediciones):** El curso fue gestado como parte inicial de un seminario permanente de educación superior que tiene como objetivo principal favorecer la reflexión sobre la Universidad, su organización, el marco institucional en el que se inscriben las prácticas del personal. Para lograr este objetivo se trabajaron conocimientos de orden institucional y organizacional sobre la Universidad y la gestión administrativa. Este curso contó con dos ediciones, distribuidas entre el primer y segundo cuatrimestre.

**La Gestión Administrativa en la UNSAM:** Este curso se desarrolló en dos encuentros con foco en el gobierno y estructura universitaria y la gestión administrativa UNSAM. Se trabajó a partir de la premisa de considerar a los RRHH, la normativa y la tecnología como pilares de una gestión eficaz, eficiente y transparente.

#### Formación continua para la gestión universitaria

**De la idea a la frase: Taller de comunicación escrita institucional (Nivel I)** Durante los siete encuentros del taller se propuso focalizar en dos cues-

tiones: facilitar el desarrollo de competencias para lograr una redacción clara, precisa y amigable y por otro, concientizar sobre la necesidad de unidad de criterios en los formatos de textos administrativo y comunicaciones institucionales en general para facilitar su implementación.

**Oratoria: Presentaciones Orales Eficaces:** El taller se propuso trabajar la comunicación oral para corregir, mejorar y adherir a nuestro posicionamiento postural y verbal cotidiano. Para ello, auspició el desarrollo de diferentes competencias del lenguaje comunicacional y la mejora del discurso general.

**Comunicación Efectiva con el usuario:** El taller se focalizó en trabajar el desarrollo de habilidades para la comunicación efectiva, como la escucha activa, la indagación y la argumentación, considerando los distintos interlocutores de los agentes, ya sean externos o internos a la Institución.

**Manejo del conflicto y las emociones en la atención al usuario:** El curso brindó herramientas para gestionar adecuadamente los conflictos y regular las emociones en el ámbito laboral, focalizando en los puestos de atención al usuario. El manejo de conversaciones difíciles, el posicionamiento ante las quejas y reclamos como oportunidades de mejora, el uso de la empatía y los acuerdos de solución fueron algunos de los tópicos centrales sobre los cuales se trabajó en formato taller.

#### Formación Directiva

**Gestión del Trabajo en equipo:** El taller tuvo como objetivo sensibilizar a quienes tienen la responsabilidad de conformar y consolidar equipos, para que funcionen de manera armoniosa y efectiva considerando las distintas etapas de formación de un equipo de trabajo.

El total de participantes por curso y/o taller se presentan en el cuadro a continuación:

Cursos Dictados 2016	Cantidad de participantes
Introducción a la Educación Superior y Gestión Universitaria (edición 1 y 2)	45
La Gestión Administrativa en la UNSAM	47

Gestión del Trabajo en equipo	11
Manejo del conflicto y las emociones en la atención al Usuario.	48
Comunicación Efectiva con el usuario	32
Oratoria: Presentaciones Orales Eficaces.	36
De la idea a la frase: Taller de comunicación escrita institucional	53
<b>TOTAL de agentes capacitados</b>	<b>272</b>

Cuadro 2: Cantidad de participantes por curso dictado en 2016. Elaboración propia.

### Temáticas priorizadas durante 2016

Durante 2016 se enfatizó en brindar al personal herramientas comunicacionales (orales, escritas, de intercambio con los usuarios internos, externos, el manejo de conflicto y las emociones en el ámbito laboral), así como conocimientos de Educación Superior y de gestión. El agrupamiento de los cursos por área temática permite visualizar el interés y la necesidad por parte del personal de trabajar las competencias comunicacionales, de absoluta relevancia para Programa. Además, fortalecer las competencias comunicacionales orienta la acción a promover el diálogo entre equipos y/o grupos y fomenta la actitud colaborativa. Consideramos clave además seguir trabajando durante 2017 las áreas de educación superior y gestión. A continuación presentamos un detalle de los participantes en función de las temáticas priorizadas:

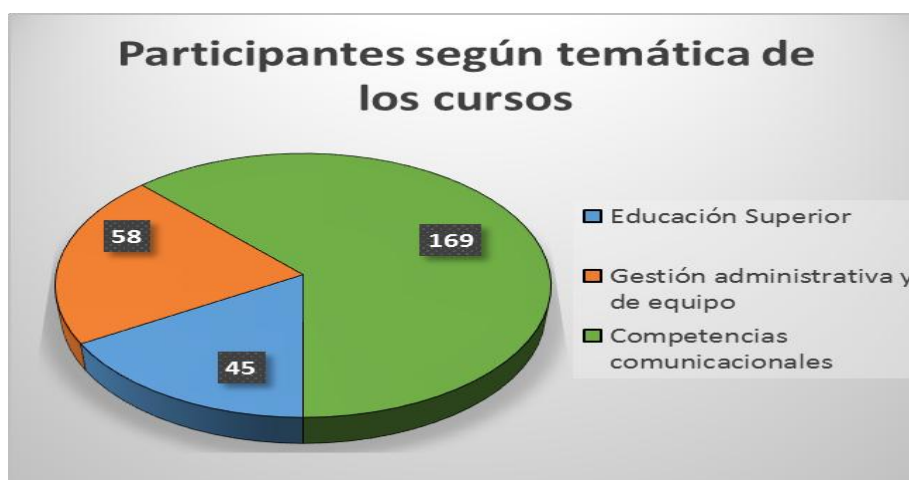


Gráfico 1: Distribución de participantes según la temática de los cursos

## Logros de gestión 2016

En primer lugar cabe destacar que el Programa comenzó a establecer lazos y generar compromiso por parte del personal UNSAM. Es así que conseguimos la participación activa y sostenida de 272 agentes, tanto del agrupamiento de administración como de los servicios, donde compartimos 100 horas presenciales de capacitación. Estas horas compartidas significaron no sólo el dictado de contenidos a través de herramientas teórico-prácticas sino también de trabajos en equipo, *role-playing* de situaciones de la vida laboral y personal, intercambio de prácticas, puesta en común de conocimientos adquiridos a partir de la experiencia, entre otros, que renovaron el entusiasmo, unieron intereses y fortalecieron vínculos.



Gráfico 2: Cantidad de horas de capacitación en relación con las distintas líneas de formación. Elaboración propia en base a estadísticas del PFCU 2016.

Respectos a la cuestión comunicacional creemos haber mejorado los circuitos formales e informales de comunicación entre el personal, dado que los encuentros resultaron no sólo un espacio de aprendizaje sino también de intercambio de prácticas y sociabilización para muchos agentes que trabajan a diario en la institución y no se conocían personalmente. Es este sentido, avanzamos en la optimización de la comunicación interna de esta dirección con todo el personal, a partir de la construcción de una base de datos de mails actualizada y clasificada por dependencia, que nos permite enviar información de interés para los agentes no docentes.

Otro logro interesante que da cuenta de la reificación de un colectivo es la confección de un Manual: “Pautas estilo institucional de UNSAM”, durante el taller de escritura institucional donde se recogió información de los participantes. Podemos decir que fue realizado colaborativamente con los aportes y sugerencias del grupo,

en función de sus prácticas de escritura laboral. Lo llamativo que sucedió durante estos encuentros es que el instructor resultó un facilitador del aprendizaje colectivo, logrando que el mismo grupo proponga los contenidos del manual a partir de las prácticas ya instaladas en la escritura institucional UNSAM. Dicho material se presentó y distribuyó no solo entre los participantes del curso sino entre los agentes de todo el claustro administrativo. De esta manera y otras también colaboramos en la formación de los participantes para que actúen como agentes multiplicadores del conocimiento adquirido y también del saber experiencial que pudieron transferir a sus sectores luego de la cursada. Es en este caso que el Programa ha detectado una potencial comunidad de práctica UNSAM: la comunidad de escritores institucionales, que trabajaron motivados con un objetivo en común, pusieron a disposición sus saberes, los potenciaron con el resto y permitieron apreciar que compartían una cultura que permea las prácticas de la escritura.

En suma, recorriendo los objetivos que nos planteamos al diseñar este programa, nos sentimos muy satisfechos por lo alcanzado en tan solo 10 meses. Si bien superó lo que podíamos esperar, también es cierto que nos queda mucho por aprender y recorrer en este camino. Este primer año también nos permitió estar alertas a las dificultades así como también a las evaluaciones de los participantes, que permiten realizar ajustes de cara al 2017.

El programa de Formación se encuentra anclado a partir de 2017 en las líneas de desarrollo estratégico de la UNSAM, como uno de los programas operativos más relevantes en el ejercicio de afianzar los lazos entre el personal, fortalecer su gestión y profesionalización. Es por ello que nos resulta pertinente explicar sucintamente el proceso de planificación estratégica que se desarrolló en la UNSAM, siendo el mismo el marco situacional del Programa 2017.

### **La Planificación estratégica en la Universidad y su importancia institucional**

Durante el año 2016 la UNSAM inició un prolongado proceso de reflexión colectiva y de diálogo en el que participaron en forma conjunta y comprometida vastos sectores de la Comunidad UNSAM. Como resultado del mismo se elaboró el Plan Estratégico Institucional (PEI) 2016-2022 y el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) (2016-2019).

Para arribar al proyecto inicial del PEI 2016-2022 se conformó una comisión de planeamiento, que analizó los resultados de los distintos procesos de autoevalua-

ción y evaluación externas. También tuvo a su cargo la organización y realización de una serie de consultas, encuentros y talleres con amplia participación de diversos actores de la Comunidad UNSAM.

El PEI 2016-2022 presenta la Visión, Misión y Valores de la UNSAM, y cinco Líneas Estratégicas, donde destacamos la línea V: Consolidar la Comunidad Universitaria.

El proyecto de Plan Estratégico 2016-2022 fue aprobado por el Consejo Superior de la UNSAM durante 2016. Seguidamente, la comisión de planeamiento avanzó en la elaboración del correspondiente Plan de Desarrollo Institucional en su primera etapa, 2016-2019.

Para ello, los miembros de la comisión mantuvieron numerosas reuniones con Secretarios, Gerentes y referentes de las diferentes Líneas Estratégicas que integran el PEI para avanzar en la definición de los objetivos específicos de cada una. Una característica importante, tanto del PEI como del PDI de la UNSAM, es que se han diseñado considerando a la institución en su conjunto. Esto obedece a la necesidad de facilitar la coordinación de la implementación y seguimiento de los PDI y los planes operativos de las cinco líneas estratégicas.

El espacio de ejecución de las actividades de planeamiento será cada una de las áreas de la UNSAM: Escuelas, Institutos, Secretarías, Gerencias, etc., las que elaborarán los planes operativos.

En este contexto, el Programa se enmarca dentro del PDI en la Línea Estratégica V y se presenta como plan operativo, dependiente de la Secretaría del Rectorado. A continuación presentaremos, en el marco de los objetivos estratégicos, las acciones planificadas para el PFCU 2017.

### **Plan de Desarrollo Institucional 2016-2019**

Línea estratégica: v. consolidar la comunidad universitaria

Objetivo General: V.3. Proveer una gestión institucional de calidad consolidando una estructura organizativa y una planta de personal administrativo y de servicios con crecientes niveles de profesionalización y capacitación.

Objetivo V.3.5: Implementar programas de capacitación permanente que potencien las habilidades y la profesionalización del personal, mejorando sus oportunidades de promoción y progreso.

## Acciones proyectadas 2017

1. Relevamiento de necesidades de Capacitación a través de:
  - Entrevistas con actores clave;
  - Identificación áreas críticas de gestión;
  - Indicadores de gestión y estadísticas;
  - Encuestas de opinión y clima laboral;
  - Proyectos futuros;
  - Resultados de los cursos/talleres 2016 (incluye evaluaciones y encuestas de satisfacción de los participantes)
2. Diseño del plan anual de capacitación en base a cuatro ejes de formación y considerando el perfil del administrador universitario y las demandas de los distintos sectores en los ejes definidos.
3. Aprobación del plan anual de capacitación
4. Determinación de financiamiento anual del Programa.
5. Ejecución del plan anual en dos semestres, contemplando seminarios, cursos y talleres presenciales, semi-presenciales, entrenamiento en el puesto de trabajo, estudios de casos y encuentros de buenas prácticas.
6. Análisis de la efectividad e impacto de las actividades de formación a través de evaluaciones de los participantes post curso, evaluaciones de seguimiento, *focus group*, elaboración de manuales y procedimientos que sean resultado de las capacitaciones, entre otros.
7. Realizar el seguimiento de posibles comunidades de práctica que puedan ser identificadas o promovidas a lo largo de las actividades del año.

## Conclusiones

Este trabajo ha presentado la experiencia de la puesta en marcha de un proceso, que intenta ir más allá de brindar capacitación en una organización compleja como es la Universidad. El Programa de Formación Comunidad UNSAM pretende instalar una cultura que se arraigue en el sentimiento de pertenencia a una institución que propone el ejercicio diario de las prácticas colaborativas. Propone el diálogo constante entre los diversos sectores y la puesta en valor de los conocimientos y habilidades que tiene el personal a través de un intercambio de saberes enriquecidos colectivamente. Esto implica, en palabras de Dewey, reconocer el potencial educativo de cada realidad organizacional, y poder facilitarlos.



En tal sentido, es interesante proponer a modo de objetivos, algunas tareas para que el Programa oriente sus acciones como facilitador del aprendizaje colectivo en la UNSAM. La contribución que debe hacer, en palabras de Gore & Vázquez Mazzini (2003), es fortalecer las “células aprendientes” dentro de la organización (que son las comunidades de práctica) y tender puentes entre esas comunidades y otras dentro o fuera de la organización.

Algunas líneas de acción, considerando las zonas de mejora detectadas a partir de la experiencia de 2016, tienen que ver en primer lugar con lograr mayor compromiso de los coordinadores, jefes de sector, supervisores de grupo, etc. De esta forma ellos mismos se involucran en la lógica del aprendizaje colectivo y fomentan el intercambio de ideas y prácticas dentro de equipos de trabajo ya establecidos en su área y otros sectores. Recordemos que las comunidades de práctica se conforman a partir del *emprendimiento compartido, el compromiso mutuo y el repertorio compartido de recursos*, elementos que muchas veces compartimos y no somos plenamente conscientes de ello.

La segunda acción es reenfocar algunos métodos de trabajo para propiciar más experiencias como la obtenida en el taller de escritura institucional. El producto de este taller fue un manual de pautas de escritura que da cuenta del proceso de participación y representa la reificación de mismo. Esto indica que el grupo participante actuó como una potencial comunidad de práctica. El manual es el “objeto” que materializa la participación colaborativa.

El desarrollo de prácticas fronterizas puede ser fortalecido implementando nuevos proyectos que convoquen equipos interdisciplinarios a trabajar con un objetivo común. En la UNSAM existen experiencias interesantes de esta práctica pero en el claustro docente, donde una convocatoria de proyectos titulada “Diálogo entre las ciencias” convocó a participar a profesores e investigadores de por los menos dos disciplinas diferentes a trabajar mancomunadamente y poner en diálogo sus saberes. Resultaron experiencias muy enriquecedoras para sus participantes y con muy buenos frutos para la Universidad. Resulta un desafío interpelar al personal de administración y servicios a trabajar en alguna propuesta similar que los invite al intercambio de prácticas y saberes. Una posibilidad puede ser convocar a trabajar sobre alguna temática a los responsables administrativos de las distintas unidades académicas y áreas de gestión de la UNSAM, como puede ser repensar los circuitos administrativos de designación de personal, rendiciones de cuenta cruzadas, compras anuales de insumos considerando las demandas de todos, etc. Otros grupos objetivo a convocar pueden ser los responsables de comunicación interna, respon-

sables de atención al usuario, entre otros. Todos ellos tienen funciones y responsabilidades similares.

Respecto a tender puentes entre comunidades y fomentar la comunicación, durante 2017 nos proponemos utilizar la modalidad virtual para las capacitaciones, permitiendo de esta manera intensificar las prácticas y facilitar el cursado a mayor cantidad de agentes, así como también crear espacios de intercambio en foros desarrollados en aulas virtuales.

Siguiendo con las estrategias comunicacionales una cualidad importante de trabajar en equipos es la empatía para el desarrollo una escucha activa, lo que genera una comunicación de calidad. Es fundamental fomentar estos mecanismos para empezar a colaborar dialógicamente en el marco de una verdadera comunidad.

Por último, cabe mencionar la importancia de seguir delineando el perfil del administrador o agente universitario, dado que conocer los aspectos de tipo académico, personal y laboral nos brindará mayores herramientas para orientar los contenidos y las propuestas del Programa y repensar el rol del personal de administración y servicios en la Universidad, forjarle una nueva identidad, una de tipo colectivo. Es un camino que recién se inicia, y hay mucho por recorrer aún.

## Bibliografía

- Clark, Burton** (1992): El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica”. México, Nueva Imagen.
- \_\_\_ (2011): Cambio sustentable en la Universidad. Buenos Aires, Universidad de Palermo.
- De Arteché, Mónica R., Wels h Sandra V. y Santucci, Marina** (2012): Las comunidades de práctica: una herramienta para crear conocimiento e innovación en la empresa en Cardozo, Pablo Alejandro (ed.) (2012): *Desarrollo Humano en las Organizaciones*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Fanelli, Ana María G.** (2005): Universidad, Organización e Incentivos: Desafíos de la Política de Financiamientos frente a la complejidad institucional. Cap. 1. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gore, Ernesto & Vázquez Mazzini, Marisa** (2003): Aprendizaje colectivo y capacitación laboral. XIII Congreso de Capacitación y Desarrollo, Buenos Aires, ADCA.
- \_\_\_ (2006): Una introducción a la formación en el trabajo: hacer visible lo invisible. México, Fondo de Cultura Económica.

**Jiménez Herrera, Patricia** (1999): El perfil del administrador universitario requerido por la educación superior estatal costarricense ante los retos del siglo XXI. Revista Educación 23 (I): 47-80

**Sennet, Richard** (2012): Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación. Barcelona, Anagrama.

**Vega, Roberto Ismael** (2009): La gestión de la universidad: Planificación, estructuración y control. Buenos Aires, Biblos.

**Wenger, Etienne** (2001): Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Madrid, Paidós.

### **Documentos de trabajo**

Plan Estratégico Institucional UNSAM 2016-2022

Plan de Desarrollo Institucional UNSAM 2017-2019

Guía Referencial iberoamericana de competencias laborales en el Sector Público (2016). Documento aprobado por la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado, Bogotá Colombia. Julio de 2016.

# Políticas públicas, democratización y experiencia estudiantil en el período “kirchnerista”. Un estudio de caso<sup>1</sup>

NORA GLUZ

MARCELO BULACIA

gluzn@yao.com.ar / marce\_ungs@hotmail.com

Universidad Nacional de General Sarmiento

## Introducción

El período que se inicia partir de las impugnaciones al Consenso de Washington cuya expresión fue, entre otras, la llegada a los gobiernos de la región de partidos progresistas, implicó cierta revisión de las políticas neoliberales. Ello permitió la emergencia del llamado “posneoliberalismo” como expresión de un cambio de signo en las orientaciones de las intervenciones públicas cuya intensidad varió entre los países que propusieron la construcción del socialismo del SXXI y aquellos que recuperaron la centralidad del Estado en la definición de las políticas. En Argentina a partir de los levantamientos populares del 2001 y la sucesión de gobiernos provisorios, en 2003 asumió la presidencia Nestor Kirchner (2003-2007) que fue sucedido por Cristina Fernández (2007-2015)<sup>2</sup>, y llegó al poder con las políticas sociales como bandera de cambio y fuente de legitimidad (Sader, 2008).

Estos elementos habilitaron un debate acerca de los mecanismos necesarios para la inclusión social y para la articulación de políticas bajo la óptica del derecho social, pero en fuerte tensión durante la primera fase, con la continuidad de modos de intervención estatal de corte focalizado y compensatorio propio de los noventa (Moreira *et al.*, 2009). Casos como el de Argentina evidencian asimismo una recuperación de soberanía frente a los imperativos de los organismos financieros internacionales (Moreira *et al.*, 2009).

---

1 La presente ponencia toma como fuente resultados del Proyecto Pío Conicet (2015.16) “Políticas de inclusión en la universidad Argentina. Alcances, límites y contradicciones en los procesos de democratización del nivel superior”, Dirigido por Adriana Chiroleu

2 Se denominó a este período kirchnerismo, dando cuenta del heterogéneo conjunto de ideas y sectores políticos identificados con el presidente Néstor Kirchner y con su esposa y sucesora Cristina Fernández de Kirchner (Sidicaro, 2011).

Estas nuevas orientaciones se expresaron en distintas áreas de la política social. En el sistema educativo y en el nivel universitario en particular, este proceso se entronca con diversas políticas públicas destinadas a ampliar el acceso a la educación favoreciendo la incorporación de sectores sociales históricamente excluidos del nivel. Si bien las primeras políticas tuvieron lugar en el periodo de recuperación democrática, este ideario será retomado y resignificado ampliando los sentidos de la democratización e incorporando nuevas dimensiones que superan la mera democratización cuantitativa.

A diferencia de períodos anteriores, se instaló en la agenda pública que constituir la educación en un derecho humano y universal, tal como se estableció en la conferencia de Cartagena (2008), requiere no sólo de condiciones materiales propicias de los estudiantes, sino también de transformaciones del modelo institucional y pedagógico que debe transformarse en vistas a erradicar sus atributos socialmente selectivos.

A pesar de los importantes esfuerzos en esta materia que posibilitaron un avance en términos de la masificación de la Educación Superior Universitaria, persiste una brecha tanto en el acceso como en la titulación entre los jóvenes que pertenecen a hogares de bajo y alto nivel de ingreso, que aunque menor que en otros países de América Latina, no por ello menos significativa.

Desde la bandera del ingreso irrestricto que acompañó las luchas por la democratización del nivel en la transición democrática, en este período las intervenciones se caracterizaron por la ampliación de la oferta pública con la creación de 17 universidades nacionales localizadas en nuevos territorios donde la oferta no existía; el incremento del presupuesto para el nivel y para el desarrollo científico tecnológico; la ampliación y sostenimiento de las asignaciones de recursos materiales a través de las becas, la articulación entre niveles y, más recientemente con el Programa de Respaldo a los Estudiantes Argentinos (PROG.R.ES.AR) a la articulación de la transferencia de ingresos con sistemas de tutorías, soportes para el cuidado de la primera infancia para quienes lo requieran y tarifa social para el transporte público. Esta última política expresa una tendencia al diseño de políticas más integrales de protección y allí el interés en el análisis de los procesos de implementación de la misma como uno de los analizadores de los procesos de democratización.

En este trabajo presentaremos los resultados de un estudio sobre los procesos de apropiación de la política en tres instituciones universitarias del área metropolitana, cuyo propósito es analizar cómo las reglas de juego comunes de la política son sometidas a las regulaciones, tradiciones y culturas particulares de las instituciones en cuestión.

En este trabajo focalizamos en el análisis de uno de los casos, para discutir desde la perspectiva de los perceptores de la política, cómo se articulan la ampliación de derechos, con procesos de subjetivación política. Nos interesa comprender el modo como los actores se apropian de aquello que las instituciones ponen a disposición, cómo la ampliación de derechos en el plano normativo es resignificada en prácticas situadas a partir de las institucionalidades específicas y la interpelación a estos grupos sociales; y discutir en qué medida estas experiencias evidencian avances en la constitución de estos grupos vulnerables en actores políticos en defensa y/o radicalización de sus derechos.

## **1. EL PROGRESAR: sus principales atributos**

El periodo bajo estudio se caracterizó por sostener un discurso de inclusión de los sectores hasta entonces postergados en diferentes áreas de la política social, como la educativa, la de salud, la productiva, la previsional, entre otras. En cada una de estas áreas se sancionaron normas que intentaron revertir o mejorar la situación tras el periodo de profunda crisis política, económica y social atravesado por nuestro país en el 2001<sup>3</sup>.

El PROG.R.ES.AR es una de las últimas políticas de transferencia condicionada de ingresos del período y se presentó oficialmente como continuidad de la Asignación Universal por Hijo (AUH) (Decreto. 84/2014). Consiste en una transferencia monetaria para jóvenes de 18 a 24 años que se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía formal o informal, o sean titulares de una prestación previsional contributiva o pensión no contributiva o monotributistas sociales o trabajadores de temporada con reserva de puesto o trabajadores del Régimen de Casas Particulares y cuyos ingresos o los de sus grupos familiares sean inferiores a tres Salarios Mínimo, Vital y Móvil. Tiene como condicionalidad la educación, que puede acreditarse en cualquier nivel del sistema educativo, o en formación en oficios. Se diferencia de los planes precedentes hacia la misma población que promovieron

---

3 Entre estas medidas podemos mencionar en el caso de la educación las leyes de Educación Nacional, de Financiamiento Educativo, de Educación Técnico- Profesional, estableciéndose medidas como el incremento del porcentaje del PBI destinado a la educación de un 3 al 6,5 por ciento. Pero también hubo numerosas medidas ligadas a la protección social y a la ampliación de derechos de las minorías, como la Asignación Universal por Hijo que llega a 3.600.000 niños desde nacen hasta los 18 años, la AUE, Ley 25.877 de Ordenamiento del Régimen Laboral, la ley de movilidad jubilatoria, la ley de medios, de matrimonio igualitario y género. Esto fue acompañado por distintas políticas que posibilitaron la materialización de estas pretensiones.

opciones educativas centradas en el empleo inmediato, en la terminalidad de la escolarización obligatoria y/o la formación en oficios, como también de aquellos de apoyo económico para los estudios cuyo alcance, criterios y montos fueron variables a lo largo del tiempo.

Esto condujo a un cambio en el perfil de los destinatarios respecto de las medidas de la década de los noventa en tanto no se restringe a la pobreza extrema ni se ciñe a grupos de bajo capital educativo. Probablemente la ampliación del rango económico requerido, de uno a tres salarios mínimos al poco tiempo de lanzada la medida, sea un factor que explique la importante proporción de universitarios entre los perceptores. Según cifras oficiales, para octubre del año 2015 un 30% de los mismos cumplían la condicionalidad educativa en el nivel superior, siendo un 19,4% los que específicamente cursaban estudios universitarios<sup>4</sup> (ANSES)

Distintos atributos permiten concebir al programa como un aparte a procesos de ampliación de derechos. En primer lugar, propone un tratamiento de mayor integralidad respecto de las problemáticas que afectan a la población a la que está dirigido, al plantear intervenciones que visibilizan los soportes necesarios para la continuidad de los estudios en los grupos más vulnerables; como el apoyo a los jóvenes con hijos a través de proveer cuidados para los pequeños, o la conformación de una red de tutores que acompañe su proceso de formación educativa y profesional (Gluz y Moyano, 2015). Para ello se prevé la articulación de distintas áreas del sector público para llevar adelante su propósito: a) del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, en el desarrollo de tareas de cooperación con los jóvenes, administración de los centros de formación profesional habilitados para el programa; b) del Ministerio de Educación de la Nación, responsable de garantizar las condiciones necesarias para la inscripción y permanencia de los titulares de derecho a las instituciones educativas; c) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, responsable de los centros de cuidado para los perceptores con hijos a cargo; y d) de la Administración Nacional de la Seguridad Social, facultada para el dictado de las normas interpretativas y complementarias al decreto a partir del cual se crea el PROG.R.ES.AR. (De Giovambattista, et. al. 2014). Por último, los beneficiarios del Programa cuentan con un subsidio al transporte abonando un pasaje de valor único que es inferior al 50% del pasaje mínimo.

---

4 Ver <http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/casi-un-millon-de-jovenes-estudiando-con-progresar-29>. Según ANSES a Enero de 2016 se afirma que el total de becarios del programa era de 904.950, de los cuales el 42% cursaba el nivel secundario; el 19%, universitario; el 17,3%, talleres o cursos aprobados por el Ministerio de Trabajo; el 16,4%, terciario y el restante 5,3% entre educación especial y primaria (<http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/progresar-acompana-en-sus-estudios-a-casi-un-millon-de-jovenes-desde-hace-dos-anos-25>).

En segundo lugar, plantea como perceptores a todos quienes cumplan con los requisitos establecidos, sin cupos ni un presupuesto al que deba limitarse como si ocurría con otras políticas de ayuda económica tales como el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB). De este modo garantiza el acceso en cualquier momento para todo ciudadano que cumpla con los requisitos configurándose así desde una óptica de derechos. Esto se expresa por ejemplo, en la evolución cuantitativa. El PNBU asignó 1500 becas universitarias en 1996, valores que se mantuvieron con poca variación en los años posteriores. La cantidad de becarios aumentó a partir del lanzamiento del PNBB, alcanzando en el año 2014, entre ambos programas, unas 45 mil becas. (Palmisano, Tomás, 2015). Con la creación del Programa PROGRESAR, se incrementa significativamente la proporción de estudiantes universitarios con apoyo económico, en sintonía con el incremento de los quintiles de menores ingresos que acceden a la universidad. En octubre de 2015 según cifras de ANSES el programa tenía 958.747 beneficiarios de los cuales 19,4% se encontraban en el nivel universitario, lo que representa aproximadamente a 185996 perceptores del programa en la universidad ((<http://www.progresar.anses.gob.ar/noticia/casi-un-millon-de-jovenes-estudiando-con-progresar-29>)).

Un último punto que queremos considerar respecto al Progresar, se relaciona con los requisitos educativos que desde la política misma le imponen a los estudiantes para conservar el beneficio. En relación a esto la política marca una diferenciación entre aquellos estudiantes que asisten a centros de formación profesional o están cumpliendo los tramos de educación obligatoria y aquellos que cursan en los niveles superiores, puntualmente en la universidad. Para los primeros los requisitos educativos se limitan a presentar la constancia de regularidad avalada por la institución a la que asiste en las fechas requeridas. En tanto que para el nivel universitario se le suman a los requisitos de regularidad, el aprobar una determinada cantidad de materias el primer año (2 materias), en el segundo (2 materias) y a partir del tercero un porcentaje de las materias que le restaban al comenzar a percibir la prestación. De este modo, sigue la lógica que fueron adquiriendo las becas de los programas nacionales, que progresivamente fueron abandonando los promedios como criterio meritocrático de asignación para sostener centralmente y sobre todo para los primeros, los mismos requisitos que estipulan algunas universidades para mantener la regularidad



## 2. La institucionalidad del caso bajo estudio

Los factores académico institucionales constituyen un mecanismo poco visible de la selectividad social en la universidad (Ezcurra, 2011). De allí y dada la autonomía universitaria, el potencial democratizador del PROGRESAR se juega no sólo en los atributos generales de la política que establecen los marcos comunes, sino también de su relación con las decisiones político institucionales de organización y acompañamiento a las trayectorias de los denominados nuevos públicos escolares en cada una de las casas de estudio, que operan como condicionantes de la democratización al establecer los términos para la integración social y académica.

Las estructuras organizacionales que median la implementación de la política pueden habilitar espacios institucionales a sectores anteriormente marginados por el bloque en el poder; o por el contrario, sostener estructuras institucionales tradicionales, capturadas por grupos que pretenden a través de dinámicas excluyentes sostener sus privilegios (Fleury, 2003)

Es esta institucionalidad a través de la cual se vehiculizan y materializan las políticas, la que condiciona los modos de apropiación de las mismas, a través de las reglas de juego que se configuran y que operan en el modo de reconocimiento e inserción de los nuevos estudiantes y definen la permeabilidad de la universidad a los nuevos grupos sociales.

En el caso bajo estudio, se trata de una institución creada para integrar a esos nuevos grupos sociales y así lo define en su misión. Se planteó desde sus inicios como una institución capaz de combinar la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos los sectores sociales con la excelencia académica. Entre los objetivos que se propuso se encuentran el de promover el acceso a la universidad de los sectores más postergados según se desprende de documentación interna de la misma y de su estatuto.

Se localiza en el segundo cordón urbano de la Provincia de Buenos Aires. En términos urbanos, la desigualdad social se expresa en estos territorios a través de un patrón de polarización residencial donde coexiste la apropiación del espacio por parte de los sectores de ingresos medio-altos y altos en urbanizaciones cerradas, y villas miseria para los sectores más débiles de la estructura (Cravino, 2008).

Para atender a la población ingresante, la universidad ha puesto en marcha una serie de intervenciones destinadas a mejorar las condiciones de acceso y permanencia.

En relación con las condiciones materiales de los estudiantes, la universidad cuenta con un sistema de becas propio cuya definición se expresa en Lineamientos

Plurianuales aprobados en el Consejo Superior de la universidad. En ellos se concibe la beca como una herramienta valiosa para alentar y facilitar el acceso a los estudios universitarios así como la regularidad y avance en los estudios. (Res. CS N° 5408). Según estimaciones del personal a cargo de la gestión de las mismas, cubren aproximadamente al 10% de la matrícula total, ascendiendo en el año 2015 a 1217 becarios<sup>5</sup>

De este modo, la universidad desarrolla un sistema de apoyos económicos propio, mediante el que cubre a una importante proporción de su matrícula y con criterios diferentes. Respecto de las becas nacionales, éstas establecen requisitos más selectivos respecto de las becas UNGS.

Las becas nacionales establecen un estricto monto de ingreso familiar que opera como techo para la postulación, a diferencia de la beca interna que no pone un tope para evaluar a los postulantes sino que tiene en cuenta las condiciones socio-ambientales que reconocen la complejidad de las condiciones de vida, presentadas por el estudiante para determinar la asignación entre quienes se postulan. Otro aspecto relevante es la edad de los alumnos, en las becas nacionales la edad máxima para ingresar es de 35 años en la PNBU y de 27 años en la PNBB en tanto en las becas internas de la universidad no tiene límite de edad para ingresar. Finalmente en el caso de la beca interna de la universidad, es la que más tiempo le da al estudiante para realizar sus estudios sin perder la beca, pues solo establece como requisito haber aprobado 4 materias el año anterior sin importar cuántos años lleva el estudiante en la carrera. La universidad estaría reconociendo que a sus alumnos les lleva completar sus estudios más tiempo que el estipulado en la trayectoria teórica. Por otra parte en cuanto a los PNBU y PNBB, estos plantean la misma trayectoria para conservar la beca. Los alumnos no pueden renovar la beca una vez que se desfasaron 2 años de la trayectoria teórica de la carrera que realizan.

“nuestras becas...comprenden más el perfil del estudiante que tenemos nosotros acá, las becas nacionales son para toda la nación, para todo el mundo y con un perfil de “calidad”, están muy imaginadas para un estudiante de la UBA, entonces ehhh, la realidad es que ponen requisitos y hasta tramitaciones que en realidad, nosotros acompañamos mucho más a los estudiantes, incluso en estas externas.” (Funcionario del área de Dirección General de Gestión Académica)

---

5 Dirección de Becas y Pasantías. Secretaria Académica. UNGS

Asimismo y para la totalidad de los estudiantes cuenta con transporte gratuito para traslado desde y hacia la estación de tren más cercana que economiza no sólo el costo del pasaje sino los tiempos de traslado; un comedor subsidiado, una biblioteca con los materiales básicos de las principales asignaturas.

En términos de apoyo a la integración social y académica, ofrece tutorías individuales y grupales. Es de destacar que una primera acción de apoyo para los ingresantes es la propia política de admisión, que se plantea como “un entrenamiento en las habilidades intelectuales adecuada para introducirse a la vida universitaria” (Memoria Anual 1995:17).

Los estudiantes que obtienen becas de apoyo económico, están obligados a asistir a las tutorías, donde reciben orientación pedagógica y asesoramiento y se promueven actividades orientadas al mejoramiento de la comunicación de estos con la institución y en el conocimiento de los espacios que dispone la universidad para su beneficio. Se trata de actividades a cargo del área de Servicio de Orientación Educativa y Vocacional, y las realizan estudiantes avanzados de carreras que cumplen las funciones de Orientadores en Gestión de Estudios (proyecto OGES). Es de destacar que se trata de una oferta que sólo considera el primer tramo universitario. Estas actividades dependen de la Dirección General de Gestión Académica diferenciándose de otras universidades que derivan estas acciones a áreas de bienestar estudiantil diferenciándolas del corazón de la vida académica.

Otras acciones que sirven de soporte para estos grupos poblacionales son coordinadas por el Servicio de Bienestar Estudiantil, desde donde se organizan actividades deportivas y culturales (éstas últimas a cargo un Centro Cultural que pretende desde sus orígenes democratizar el acceso a la cultura). Incluye además tareas de difusión del servicio de Biblioteca, Derechos Humanos, Salud Reproductiva, etc. Asimismo, articula Programas de Salud que incluye consultorios Médicos; Testeo Voluntario y gratuito de HIV y sífilis; Vacunatorio; Medicamentos gratuitos, Seguro Público de Salud, entre otros. Por último, ha implementado una Sala de juegos multimedial y Escuela infantil, para niños y niñas desde los 45 días a los 5 años inclusive, hijos e hijas de estudiantes y personal docente, técnico y administrativo de la universidad. El mismo se realiza por convenio entre la universidad y la Dirección General de Cultura y Educación de la Prov. de Buenos Aires fortaleciendo los espacios públicos de cuidado generando los soportes necesarios para los y las estudiantes madres/padres.

De este modo, se observa una importante confluencia en las orientaciones de la política nacional e institucional tendientes a la democratización del nivel, que ope-

ran como plafón en el marco del cumplimiento de la condicionalidad educativa que el PRO.GRE.SAR supone.

### **3. Los modos de apropiación de las políticas a nivel de las instituciones: el caso bajo estudio**

El decreto que dio origen al PROGRESAR y que habilitó al cumplimiento de la condicionalidad educativa en el nivel universitario, fue una sorpresa para esta institución. Fue a través de los medios de comunicación que fueron enterándose de las implicancias en términos de la gestión del mismo, generando una alta demanda para adecuar el propio sistema de becas, las que recibían los estudiantes vía programas nacionales a esta nueva política.

“Progresar fue una medida muy interesante que se tomó en enero, yo abro mi año laboral acá en febrero y tenía una cola de chicos con un formulario en la mano, y nosotros no teníamos ni siquiera la información de que teníamos que hacer con eso y yo me había enterado obviamente como todo el mundo porque me había enterado en página12 que salía esta política tan interesante” (Funcionario del área de Dirección General de Gestión Académica)

De este modo y aunque la institución dispuso de los recursos humanos para la implementación y la difusión del programa, requirió esfuerzos destinados a adecuar los requerimientos de la política y que la universidad debe certificar, sin contar con los tiempos necesarios para ello.

“...te toman, promedio, cantidad de materias y trayectoria, cosa que es muy difícil de compatibilizar e incluso, porque por ejemplo, nosotros tenemos planes de estudio que van por correlatividades y no son anualizados, tuvimos que recomponer como informar nuestros planes de estudios” (Funcionario del área de Dirección General de Gestión Académica)

Por el tramo etéreo que cubre la política y las características de la población de la UNGS, la misma cubre especialmente los primeros tramos que, a su vez, la investigación ha evidenciado como críticos para la permanencia. La adaptación a la vida universitaria, el manejo de los tiempos de estudio, las correlatividades, la organización de la cursada y otras actividades, suelen plantear mayores dificultades a los

estudiantes que constituyen primeras generaciones en el nivel superior. Si analizamos el nivel educativo de los padres de los estudiantes en la universidad encontramos que para el año 2010 aproximadamente el 20% tuvo contacto con educación superior o universitaria teniendo en cuenta la formación de la madre y cerca del 15% en el caso de los padres. Asimismo, y siguiendo los datos del mismo ciclo lectivo un 47% de los estudiantes tenían entre 18 y 24 años, mientras que el 52% superaba dicho rango etario. De este modo, se observa que el promedio de edad en la institución es más alto que lo que demarca la trayectoria teórica y por ende, se restringe a los primeros años de una pequeña proporción de los estudiantes.<sup>6</sup>

Por este motivo, el espacio de tutorías se constituye en una estrategia altamente valorada y la presencia de estudiantes avanzados en un mecanismo para fortalecer la capacidad de interpelación de ese espacio a los jóvenes involucrados.

El sistema de tutorías entre pares desplegado por la universidad bajo la coordinación de un Equipo de Desarrollo Estudiantil es un dispositivo que atiende a esas dificultades de los estudiantes. Un grupo recibe a los postulantes y los informa de los servicios con que cuentan en la universidad y asesora para el desarrollo de las tareas administrativas.

Por la relevancia de la tarea y la trascendencia con que la propia gestión universitaria califica a estas acciones, llama la atención la estructura institucional de este espacio. Las tutorías cuentan con una coordinación y tres profesionales que son los responsables del diseño de las actividades, de los materiales de soporte y de la formación de los jóvenes que realizan las tutorías de pares. Estos jóvenes son seleccionados como becarios de gestión y denominados Orientadores de Gestión de Estudio. Las becas duran un año y en ese lapso son formados por parte de personal especializado de la universidad para el desempeño de sus funciones. Este sistema se implementó en el año 2007 y como expresan sus responsables, quedan como encargados de *“asesorar, contener y acompañar al estudiante de nuevo ingreso en los primeros tramos de su desarrollo de carrera en la universidad.”* (...) *“Trabajaré específicamente con estudiantes ingresantes al Ciclo de Aprestamiento Universitario (CAU), en grupos conformados por becarios que deberán asistir en forma obligatoria. También con grupos pequeños de estudiantes de PCU, conformados por estudiantes que lo soliciten previa inscripción y otros derivados por el Servicio de Orientación Vocacional y Apoyo Pedagógico de la UNGS. Estos grupos no serán de más de veinte integrantes por vez, de los Primeros Ciclos de cada Mención/Carrera.”* (Gasalla, F. 2007:51)

---

6 Área de Estadísticas a partir de matrículas anuales del Sistema SIU-Guaraní

De este modo, su fortaleza es también su debilidad. Aporta a la formación de los jóvenes como tutores, pero genera una elevada rotación de personal que jaquea la capitalización de esta experiencia.

Es en este contexto en el cual se insertó a partir del 2014 el PROGRESAR, en una institución con una perspectiva integral respecto de las preocupaciones por la democratización. En cierto sentido la política desarrollada por el Progresar acompaña las prácticas que desde la universidad estudiada se vienen llevando adelante desde su misma fundación. No solo al ampliar el número de estudiantes que reciben algún tipo de apoyo económico para continuar con sus estudios sino también al plantear la necesidad de acompañamiento de estos por parte de tutores. Así como la consideración de las diferentes situaciones de vida al contemplar las dificultades que pueden presentarse para los padres jóvenes que quieren continuar sus estudios y no tiene los medios económicos para sobrellevar el cuidado y atención de sus hijos pequeños. Cabe mencionar que las becas internas de la universidad son compatibles con la percepción del Progresar por parte de los estudiantes, pues desde la institución entienden que pueden contar con ambos recursos por tratarse el Progresar de un subsidio.

Sin embargo, las condiciones institucionales son auspiciosas en sus orientaciones pero limitadas en sus recursos. Por un lado, los equipos de tutorías no contemplan a esta población excepto cuando los recursos ministeriales posibilitan ampliar el equipo. Por otro lado, no hay regulaciones claras que permitan comprender y obtener los recursos que el PROGRESAR establece como complementarios. En primer lugar, no fue posible encontrar el mecanismo para obtener el sistema de tutores que declara el decreto, ni los recursos para que la nación fortalezca los existentes en la institución. Tampoco son claros los mecanismos establecidos para el acceso a espacios de cuidado infantil, siendo que la universidad sólo cuenta con una cantidad limitada de vacantes.

#### **4. El PROGRESAR y la construcción de sujetos de derecho: los modos de apropiación de la política por parte de los perceptores**

En las diferentes etapas del proceso político se presentan diferentes interpretaciones de la política, lo que Rizvi y Kemmis (1987) denominan “interpretaciones de interpretaciones” (Ball, 2002). Las políticas son intervenciones textuales en la práctica, pero los textos no tienen interpretaciones unívocas por lo que no es posi-

ble predecir o asumir qué influencia tendrá en cada caso, en cada escenario, cuáles serán sus efectos inmediatos, o qué espacio de maniobra encontrarán los actores.

Por otro lado Ball (2002) considera a las políticas como discursos, es decir, como “prácticas que sistemáticamente forman los objetos acerca de los cuales ellos hablan” (Foucault 1977:49) A partir de estos discursos “los actores construyen significados, son influyentes, disputan, construyen respuestas, se enfrentan a contradicciones, procuran representaciones políticas” (Ball, 2002:26). Pero estas respuestas generadas por los actores encuentran sus limitaciones en el mismo discurso que pone a su disposición el lenguaje, los conceptos y el vocabulario que habrán de utilizar para expresarlas. Por ello, si bien la política nacional establece ciertas reglas de juego éstas son resignificadas a distintos niveles y apropiadas de diversos (aunque no infinitos) modos por los protagonistas de las mismas.

En relación a los modos de apropiación de la política, interesa centrarnos en la tensión entre los requisitos normativos para la percepción y continuidad como derecho, en los sentidos respecto de los mismos que asumen los perceptores y la dificultad de posicionarse como sujetos políticos en la defensa de ese derecho.

La mayoría de los jóvenes entrevistados consideran que el PROGRESAR como política de inclusión tiene efectos positivos sobre sus estudios y las posibilidades de afrontar los gastos necesarios para llegar a la universidad, comprar apuntes y/o alimentos. De este modo y al contribuir con gastos que de otro modo deberían cubrir las familias en un contexto de escasez, posibilitan la continuidad de los estudios. De hecho, muchos de ellos intentaron acceder a empleos pero o les fue imposible conseguir, o las horas eran excesivas e incompatibles con la universidad. Por ello en general aceptan algún trabajo temporario fuera del ciclo lectivo.

“no sé si dejaría de estudiar pero ya tendría que trabajar si o si, como te digo ya en la sube por semana se va...y no le puedo estar pidiendo a mis papas, y la plata también te sirve acá para, no sé, necesitas quedarte un día y te quedas a comer acá, y tenés para comer, para tomar algo. No es mucho pero sirve un montón.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“yo creo que es muy útil porque es una ayuda más, porque a veces, bueno no se algunos, yo no trabajo, yo trabajo en negro, pocas veces trabaje en blanco, y trabajo en negro y no es mucho la paga, entonces es una ayuda más y a mí me sirve para adquirir el tema boletos, fotocopias porque todo eso sale.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“se complica pero no creo que sea difícil remontarla, o sea por ahí el tema tener que ir a buscar trabajo lo hace más difícil” (Estudiante carrera de grado de primer año)

Estos recursos los aproxima a un mundo adulto, lejos de la lógica filantrópica o tutelar que asumieron otras políticas. Las posibilidades de solventar sus gastos, colaborar en sus hogares económicamente dentro del margen que les habilita la prestación, o la vivencia de cierta independencia económica.

“para mi te da independencia tener el progresar, porque no tenés que estar ´che... Pa me das?´ Aparte no es lindo estar pidiendo todo el tiempo, porque tampoco les sobra digamos, entonces que vos puedas ayudar bancándote vos esta bueno.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“si, eso está bueno, la independencia económica, como que está bien, no estás trabajando pero es plata con la que vos contás todos los meses y vos te puedes pagar tus cosas, es una satisfacción que a vos te da de saber que no tenés que estar pidiendo (..) Por eso cuando ayudas en tu casa te da como, te sentís un poco más grande.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

La relación entre esta política y las iniciativas institucionales son destacadas como una importante condición para integrarse al mundo universitario. Para muchos estudiantes desde el espacio físico para estudiar o recrearse, hasta el menú estudiantil, las tutorías grupales, la biblioteca, las computadoras con acceso a internet, el acceso a wi-fi gratuito son condicionantes potentes de su inserción.

“el carnet para la comida” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“yo aprovecho mucho la biblioteca, yo por ejemplo vengo martes y estoy doble turno, mañana y tarde, salgo re agotada, pero vengo y entre las 12 que tengo dos horas libres, bueno como algo afuera o voy al bufet y después voy a biblioteca a estudiar algo, a repasar algo antes de entrar a historia por ejemplo” (Estudiante carrera de grado de primer año- segundo año)

“a mí me paso igual que ella, yo cuando empecé acá me costaba mucho, lo que me ayudó mucho a mí, me termino sorprendiendo fueron lo tutoriales que hay



en youtube gracias al wifi que hay acá en la universidad y eso me ayudo un montón.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“esta bueno, tenés las computadoras de acá, tenés un tiempo libre te sentás en las computadoras y mirar.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

Entre todas, la tutoría grupal tiene un reconocimiento especial entre aquellos que accedieron, al igual que las clases de apoyo revelando la importancia del acompañamiento a las trayectorias para una efectiva democratización.

“si me tocó la tutoría grupal, fue como que el ingreso era más, aprendía bastante porque te enseñaban demasiadas cosas que yo no las sabía...y a manejarte con el tema de las materias, como tenés que hacer cuando te surge algún problema, cualquiera iba con una inquietud, todos aprendíamos de la inquietud del otro, entonces era como, estaba bueno” (Estudiante carrera de grado de primer año-segundo año)

“yo vengo acá a las clases de apoyo si me trabo, es muy bueno... Que haya ese lugar es buenísimo.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“ibas y era tanto inquietud sobre la carrera o manera de manejarse o por ahí una materia. Yo justamente cuando estuve de tutor con él, me tocó cursar la materia introducción a la matemática y nada iba y le preguntaba cosas a él y me respondía todo, era, en principio fue de gran ayuda para el principio. Yo venía de un secundario bastante malo y entrar acá fue como un cambio totalmente distinto. Había contenido que a mi me faltaba muchísimo y tenerlo a él como tutor fue una gran ayuda en esa parte.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

De algún modo, estos alcances expresan una experiencia como sujetos de derecho a la educación superior, que radicalizan incluso cuando son confrontados con los requerimientos para sostener el beneficio. La política requiere aprobar dos materias el primer año, dos el segundo y a partir del tercer año una proporción respecto del resto de la carrera. Este punto les resulta polémico, en tanto el derecho a la educación se ve cercenado frente a circunstancias específicas que a los ojos de estos jóvenes no debieran interferir en el beneficio, como las desiguales condiciones de vida y la fragmentación del sistema educativo. Se observa cómo se desnaturaliza en

alguna medida la lógica meritocrática y aparecen factores sociales incidiendo en las oportunidades de aprendizaje.

“yo lo que tengo es el tema de las materias, aprobar las materias, me cuesta un montón, ahora tuve que dejar una materia porque, yo entiendo al profesor... que él dice que son temas que tendríamos que haberlos visto, que él te da como una introducción, una base y después te empieza a explicar con todo... Vos ves a los demás chicos que están entrando y ellos están al toque, sacan todo, te da una bronca. Lo entiendo pero después estas sola en tu casa y no lo puedes agarrar. En clase todo re-bien, pero después te querés ayudar en algo de secundaria y no puedes.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“para mi está mal, porque si un chico no pudo aprobar no es porque no quiso, capaz que le cuesta un montón” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“habría que ver cada caso, hay gente que se preocupó durante todo el año, pero bueno yo sé que se inscribió a 4, de las 4 aprobó una, y bueno, aprobó, se inscribió, estuvo. No es que paveo todo el año.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“además a veces no aprobar una materia no depende de no haber estudiado, a mí me pasó de tener que abandonar materias por temas personales, conseguir laburo, o bueno a mí me pasó una vez que mi abuela se enfermó, la cuidaba yo y perdí todo un semestre.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

Sin embargo, esta percepción que podría interpretarse en términos de subjeti-  
vación política, se diluye frente a las arbitrariedades obstaculizando un posiciona-  
miento crítico y de defensa frente a estos derechos adquiridos.

Muchos mencionan haber dejado de percibir la prestación en los meses de junio-julio 2016 y no saber cuál fue el motivo de la misma. Cuando han querido averiguar en las oficinas de ANSES, las más de las veces no han obtenido información y no la han reclamado. En ciertos casos aceptan sin más la baja del beneficio expresando la dilución de la perspectiva de derecho.

“si a un montón de gente le sacaron. Te decían como que había materias desaprobadas, y con el progresar las materias justamente no son requisito, no te

sabían decir que es lo que pasaba, entonces tenías que ir de nuevo, esperar un mes.” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“a mi en mi caso me lo cortaron en julio pero no pude averiguar nunca porque lo único que me enteré porque me enviaron un mail de que dijeron que yo no cumplía con los requisitos” (Estudiante carrera de grado de primer año)

“a mi me apareció solo, dos meses sin cobrar y fui a ver

N: y no habías reclamado

-no, bueno si, algo así, había preguntado de que había pasado, me explicaron, pero bueno, nada, mi hermano si, mi hermano tuvo que volver a hacer todos los papeles y yo no hice nada, ya fue, bueno me lo sacaron me lo sacaron, ya en algún momento lo volveré a hacer pero en ese momento no podía, estaba complicado, tenía muchas cosas que hacer” (Estudiante carrera de grado de primer año)

## 5. Conclusiones

La agenda vinculada a la “inclusión social” supuso la incorporación de nuevas temáticas y preocupaciones respecto de la universidad que abonaron procesos tendientes a la democratización del nivel. Reconoce ya no sólo las desigualdades económicas como potentes condicionantes de las trayectorias y experiencias universitarias, sino también el acceso a bienes diversos, los soportes que contribuyen a generar las condiciones que amplían oportunidades como el cuidado de sus hijos, o las dificultades de integración académica.

Frente a ello empiezan a implementarse nuevos dispositivos institucionales. En la universidad objeto de estudio, los avances han sido significativos y se han desplegado numerosas estrategias que resultan complementarias del PROGRESAR y constituyen un plafón necesario para potenciar el carácter “inclusivo” que pretende la medida.

Si bien la implementación del PRPGRESAR evidencia ciertos avances en términos del reconocimiento de la integralidad de los derechos, se observan simultáneamente los límites en dos procesos sobre los que cabría avanzar en vistas a la democratización.

En primer lugar, la institucionalidad de algunas de las instancias de acompañamiento a la integración social y académica de los nuevos grupos sociales que lle-

gan a la universidad y que el PROGRESAR propone estimular es débil, ya sea por la falta de recursos (como en el caso de las tutorías que oferta la institución y que la política nacional no fortalece) o por la falta de reglas de juego claras que expliciten los mecanismos de acceso (tutores y cuidado infantil provisto por intermedio de esta política nacional)

En segundo lugar y en relación con la apropiación de la política a nivel de los perceptores, si bien se avanza en procesos de subjetivación tendientes a la desnaturalización de desigualdades sociales y escolares, aún persisten categorías cognitivas que sostienen las relaciones de subalternidad. Los y las jóvenes entrevistadas cuestionan los criterios que se despliegan en torno a las condicionalidades educativas, pero no obstante ello, no logran hacer oír sus voces en el espacio público a partir del desarrollo de la capacidad de expresión de intereses y necesidades, frente a funcionarios y ante situaciones que pueden ser arbitrarias como el recorte de las percepciones.

En este sentido, aún resta un camino para que las políticas que proponen avanzar en la integralidad de los derechos constituyan en sujetos de derecho a los protagonistas de las mismas.

## Bibliografía

- Ball, S. J.** (2002): “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”. En Páginas 2 (2/3): 19-33, Revista de la Escuela en Ciencias de la Educación, Córdoba.
- Bourdieu, P.** (2002 [1979]). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Chiroleu, A. et al** (2013b), “Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil”, en M. Unzué y S. Emiliozzi, comps., *Universidad y Políticas Públicas ¿en busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Buenos Aires: Imago, pp. 49-74.
- Chiroleu, A.** (2013a), “Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?”, en Espacio Abierto - Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 22, nro. 2, pp. 279-304.
- Cravino, María Cristina** (organizadora) (2008). Los mil barrios (in)formales. Universidad de General Sarmiento.
- Fleury, S.** (2003) “Legitimidad, Estado y cultura política” en F. Calderón (coord.): ¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells, vol. II, Fondo de Cultura Económica, México

- García Fanelli, A.** (2015). Inclusión social en la Educación Superior Argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2). <http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/510>
- Gasalla, Fernando** (xx): Proyecto de trabajo con estudiantes avanzados en apoyo a ingresantes - MARCO TEÓRICO Y FUNDAMENTACIÓN
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I.** (2016): Transformaciones en el sistema de protección social y escolarización: balances y perspectivas en vistas a la democratización de la educación, , En. Ruiz del Ferrier, C. y Tirenni, J (comps) “El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina. El rol del Estado frente a la cuestión social”; Documento de Trabajo N°3, FLACSO ISBN 978-950-9379-37-4. En [http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1464677946\\_219.pdf](http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1464677946_219.pdf)
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I.** “Jóvenes y universidad. El Progresar y la democratización del nivel superior”; En: Revista IICE, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. En prensa ISSN: 0327-7763
- Maceira, Verónica** (2012): *Notas para una caracterización del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina.
- Sader, E.** *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: Cta/Clacso, 2008
- Moreira, C.; Raus, D y Gómez Leyton, L.** (coords.). *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades*. Uruguay: Flacso/unlu/Univ Arci/Ediciones Trilce, Uruguay, 2008.

# **La política de becas y los procesos de inclusión/exclusión educativa en los nuevos escenarios de la educación superior: aspectos formales, gestión y alcances**

CARMEN M. BELÉN GODINO

ANA MARÍA CORTI

MARÍA CECILIA MONTIEL

MARÍA LUJÁN MONTIVEROS

belengodino@gmail.com / anamariacorti@gmail.com / mmontielcecilia@gmail.com /

marialujanmontiverosgarro@gmail.com

U.N.S.L.

## **Aproximaciones teóricas respecto de la inclusión educativa**

La problemática de la inclusión educativa cobró un gran interés en estos últimos años precisamente en contextos sociales degradados por la aplicación de políticas neoliberales que condujeron a un mayor empobrecimiento de las poblaciones. Ahora bien, pensar en los procesos de inclusión nos lleva a preguntarnos por las formas que asumen los procesos de exclusión educativa. Según Terigi (2009), es posible distinguir al menos cinco formas de exclusión. La primera es la manifestación más clásica asociada al no estar en la escuela, situación que afecta más agudamente a la población en condición de pobreza. En segundo lugar, el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en ella; la tercera, y recuperando la categoría de Kessler (2004), las formas de “escolarización de baja intensidad”, donde se asiste de modo asistemático o sin participar de las actividades escolares. En cuarto lugar, los “aprendizajes elitistas” que desautorizan las perspectivas de la población desfavorecida y poniendo el foco de la preocupación en los contenidos curriculares. Por último; los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

La desigualdad en los resultados entre los sectores y grupos sociales más y menos favorecidos, deja al descubierto que esta situación afecta especialmente a estudiantes en situación de mayor desventaja o vulnerabilidad: aquellos que viven bajo condiciones socioeconómicas precarias, en zonas rurales o aisladas, provenientes de culturas y etnias minoritarias (Echeita Sarrionandia, G., Duk Homad, 2008). Esto

pone en evidencia que el problema no se trata, al menos no sólo, del acceso y/o permanencia en los sistemas educativos, sino de la experiencia educativa que en ellos se produce, la cual parece ser mejor para unos que para otros.

Como contracara de lo referido anteriormente respecto de la exclusión, tres son los elementos que Echeita Sarrionandia y Duk Homad (et. al.) refieren cuando hablan de inclusión educativa o educación inclusiva: a)-posibilidad de acceso; b)-educación de calidad; c)- igualdad de oportunidades. En este sentido, la educación inclusiva es un requisito del derecho a la educación. Se señala que la educación inclusiva, no es una nueva forma de designar a la educación especial o a los niños con necesidades educativas especiales; es una educación que aspira a ser de calidad para todos, especialmente para los sectores excluidos o que se encuentran en situación de riesgo. Es un medio para avanzar hacia sociedades más equitativas, democráticas e inclusivas (Blanco, 2006).

¿Y qué se entiende por educación inclusiva entonces? La pedagogía inclusiva trata de extender lo que normalmente se dispone para la mayoría, haciendo que sea accesible a todos. Es una forma de superar las prácticas educativas diseñadas para las mayorías que ofrecen experiencias adicionales o remediales centrados en las dificultades o carencias de los alumnos y no en los retos que implica atender la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011). Aparece entonces ligado a la inclusión educativa, el concepto de diversidad. UNESCO, por ejemplo, señala que la educación inclusiva es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de su mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias. (Larrondo y Beech, 2007).

Ahora bien, una vez planteados los principios generales del enfoque de la educación inclusiva, cabe detenerse a reflexionar sobre algunos aspectos que son significativos para comprender los sentidos que puede asumir la inclusión/exclusión educativa en los escenarios contemporáneos.

La problemática de la inclusión nos remite hoy a otra pregunta que excede a las instituciones educativas pero que las atraviesa profundamente: ¿Es posible construir un colectivo, un suelo común, que nos incluya? Y si la respuesta fuera afirmativa ¿De qué manera esto sería posible? Gran parte de la producción académica de los últimos años señala que vivimos tiempos de desinstitucionalización, de desintegración y fragmentaciones de las instituciones que en la modernidad otorgaban sentido a la vida social y formaban la subjetividad de los sujetos sociales (Dubet, 2006).

Alain Touraine (1997), cuando se pregunta ¿Podremos vivir juntos?, señala que ya no estamos definidos por la red de relaciones sociales que nos ubican en un punto de las relaciones sociales de conflicto o cooperación, estamos en el centro o en la periferia, adentro o afuera, a la luz o a la sombra, en otras palabras, incluidos o excluidos. Entonces, hablar de inclusión educativa en cualquier escenario del que se trate (escuelas, universidades, institutos de educación superior), no remite sólo a la dinámica de esas instituciones, sino a un proceso complejo y amplio, que se genera dentro y fuera de las mismas, y que las atraviesa. El problema de la inclusión parece ser más complejo aún. Nos remite a la posibilidad de construir institución, en definitiva, a construir un nuevo lazo social.

### **Pensar la Educación Superior desde las complejas miradas de la inclusión y la exclusión**

En la Argentina, la recuperación democrática producida en el '83 ha permitido que la sociedad progresara hacia mayores libertades, y en educación, iniciar procesos de reforma inspirados en la democratización y mejoramiento de la calidad; sin embargo, la pobreza y exclusión de muchos sectores sociales, conspira con garantizar las metas propuestas.

El estudio “Barómetro de la Deuda Social Argentina, Progresos sociales, pobreza estructurales y desigualdades persistentes. Ilusiones y desilusiones en el desarrollo humano e integración social al quinto año del Bicentenario (2010-2014)” ha definido la “deuda social” como el conjunto de privaciones económicas, sociales, políticas, psicosociales y culturales que recortan, frustran o limitan el progreso histórico de las necesidades y capacidades de desarrollo humano y de integración social de nuestra sociedad. Esta perspectiva se apoya en tres líneas de antecedentes: a) los estudios interdisciplinarios acerca del desarrollo humano; b) las teorías sobre las estructuraciones socioeconómicas; y c) el enfoque normativo de los derechos sociales.

Desde este punto de vista la “deuda social”, no solo comprende las privaciones “absolutas” a las que se ve sometida parcial o totalmente la población, sino también las carencias “relativas” que, según una norma social, implican una distribución desigual de capacidades de acceso a recursos, sean estos económicos, psicosociales o político-institucionales.

En los últimos tiempos, si bien se ampliaron los programas sociales dirigidos a los sectores más pobres, y vulnerables, continúa registrándose pobreza y desigual-



dades estructurales muy profundas. Según lo evidencia el estudio de UCA citado, los datos muestran que aunque con algunas mejoras, la pobreza por ingresos sigue creciendo y la pobreza estructural no ha cedido terreno de manera significativa.

Una de las principales tareas en la necesaria construcción de una sociedad democrática e incluyente es el continuo aumento en la igualdad social de acceso a (y logro en) las oportunidades educativas, particularmente en el nivel superior, para estudiantes de menores niveles socioeconómicos y que tradicionalmente han sido excluidos de este nivel educativo debido a la combinación de dos factores: a) escasez de cupos en las instituciones públicas, en relación con la alta demanda, y la consiguiente alta competencia por estos pocos cupos, y b) su imposibilidad de pago de la educación privada.

Unida a ello, la problemática de la retención y graduación de estas poblaciones, ya que los déficits de capital intelectual y social con la que ingresan al nivel superior, suelen conspirar para retenerlos y finalmente son expulsados sin terminar.

Dado el alto y creciente valor de la educación superior en la distribución del ingreso, el poder y el estatus en la sociedad contemporánea, las políticas y estrategias que aumenten y mejoren la igualdad social de oportunidades educativas constituyen un aporte central a la construcción de la democracia y a la inclusión social.

La expansión y la democratización de estas oportunidades se han visto favorecidas en los últimos años por el aumento del gasto público en cupos y programas de ayuda focalizada en respuesta al rápido aumento de la demanda, proveniente sobre todo de sectores de bajos ingresos con altas expectativas de entrada a la educación superior.

Las políticas públicas, en estos últimos años, intentan brindar a las instituciones (entre ellas la universitaria) herramientas que posibiliten el desarrollo de la capacidad retentiva e inclusiva. Entre ellas, podríamos citar las siguientes:

Admisiones especiales o procedimientos particulares de admisión para grupos sociales, étnicos, regionales, etc. Esta modalidad es frecuente en universidades públicas, para alcanzar mayor participación de grupos étnicos, de estudiantes de municipios pobres o de bajos estratos socioeconómicos. Generalmente, asume la forma de cuotas de admisión y cupos asignados a la población objetivo, con exámenes o criterios de admisión diferenciados. Ejemplo: madres solteras, adultos que no han finalizado sus estudios del nivel secundario, etc.

- Exámenes diseñados para dar cuenta de la diversidad social y cultural de los aspirantes, en contraposición con exámenes de admisión homogéneos

os y socialmente ciegos, que favorecen a estudiantes de mayor capital cultural y académico previo.

- Diversos esquemas de becas y subsidios al mantenimiento y la matrícula, como becas-crédito o modalidades de condonación del crédito según logros académicos, servicio médico y odontológico, residencias estudiantiles, compra de materiales.
- Subsidios a la familia o al gasto en educación. Programas de becas.
- Programas de tutorías y acompañamiento académico a estudiantes. Programas remediales en diversas áreas (lenguaje, matemáticas, ciencias básicas, etc.), sin los cuales aumentan las tasas de deserción por razones académicas.
- Programas de articulación y colaboración entre las universidades y las instituciones del nivel secundario, orientados a elevar el nivel académico de los futuros aspirantes al nivel superior, aumentando así sus oportunidades de acceso y permanencia en este nivel, ( programas Puente destinado a los potenciales aspirantes)
- Programas de oportunidades de trabajo estudiantil: monitorias, asistencias en administración e investigación.
- Estrategias orientadas a facilitar la empleabilidad o acceso al mercado laboral a egresados, particularmente a aquellos con crédito educativo y con escaso capital social.
- Grado de flexibilidad curricular, como medio para facilitarle al estudiante su avance en el programa según su disponibilidad de tiempo, necesidad de trabajar, ritmo de aprendizaje

### **Tipología de acciones afirmativas de financiamiento destinadas a favorecer la inclusión**

A partir de la información disponible, se pueden identificar los siguientes tipos de acciones denominadas “afirmativas”. Las mismas se refieren a:

Un conjunto de políticas públicas y privadas de carácter obligatorio, facultativo o voluntario concebidas para combatir la discriminación racial, de género, de origen nacional o de características físicas, que son implementadas para corregir o mitigar los efectos presentes de una discriminación practicada en el pasado, teniendo como objetivo concretar el ideal de igualdad de acceso efectiva a

bienes fundamentales como la educación y el empleo (Gomes, 2003, p. 95, citado en Chiroleu, 2009:147).

Las acciones afirmativas destinadas a favorecer la inclusión serían:

- **Económicas:** diversas iniciativas de apoyo económico para los estudiantes. Este apoyo se concreta por lo general mediante becas totales o parciales. En su mayoría las universidades otorgan becas que ayudan a los beneficiados a cubrir gastos de comedor, insumos para estudio, residencia, etc. Al tratarse de programas de acción afirmativa, consideran que el criterio utilizado para adjudicar las becas, en algunos casos, es el mérito académico, medido mediante las materias que rindió y aprobó el último año, pero en muchos casos lo es la situación económica de su núcleo familiar. Pero estas acciones afirmativas son una compensación a medias, pues se desconoce que por lo general los grupos minoritarios no cuentan con el mérito académico para acceder a las becas, condición indispensable para ingresar posteriormente a la educación superior. Son indispensables entonces las acciones afirmativas que buscan nivelar culturalmente a los jóvenes provenientes de grupos pobres o minoritarios, para que estén en capacidad de competir en igualdad social por la educación superior, y permanecer en ella.
- **Académicas:** actividades de apoyo al estudiante para mejorar su desempeño académico y aumentar las posibilidades de alcanzar los logros educativos. Este apoyo se concreta mediante tutorías, cursos, talleres, entre otros. Las estrategias académicas buscan prevenir la deserción en los primeros semestres de estudio de los jóvenes y en general están centradas en el primer año de estudios. Para muchas Universidades es claro que deben diseñar estrategias para compensar las deficiencias previas al ingreso a la educación superior mediante asesoría de profesores o estudiantes mediante talleres de recuperación. Mientras que las estrategias económicas están dirigidas a jóvenes de grupos pobres con incapacidad para pagar educación superior, las académicas se aplican a toda la población, sin importar su condición económica. Este fenómeno evoca el problema de la calidad de la educación media. Los jóvenes no egresan con las capacidades mínimas para incursionar en la educación superior.
- **Beneficios de sostenimiento:** diversas ayudas a los estudiantes como salud estudiantil, comedores, residencias universitarias, boleto estu-

diantil, horario de cursada en bloque, jardín maternal para hijos de estudiantes, que se ofrecen en forma general a todos los estudiantes destinados a disminuir costos y favorecer condiciones de inclusividad. En algunos casos se dan becas para cubrir los costos asociados a vivienda, transporte y alimentación. Estos subsidios se concretan mediante residencias estudiantiles, bonos alimenticios, bonos de transporte, trabajos remunerados, guarderías, entre otros.

- **Psicosociales:** se entienden como el apoyo psicológico y de orientación que reciben los estudiantes para adaptarse a la vida universitaria, seleccionar la carrera adecuada y transitar hacia la vida adulta. Se concretan mediante asesorías psicológicas por profesionales expertos, consejerías, entre otros. De acuerdo con la información analizada, estas estrategias se refieren al apoyo psicológico que prestan las unidades de bienestar en las universidades. Muchas de ellas ayudan a los estudiantes para que se puedan adaptar a la vida universitaria y, en muchos casos, asesoran la orientación vocacional para que seleccionen la carrera que más se ajuste a sus intereses y expectativas personales. Estos factores no académicos también son una manifestación de algunos de los problemas que afectan la factibilidad de inclusión a la vida universitaria.

En este trabajo nos centraremos en la tipología de tipo Económica. Al respecto y considerando la estrategia de inclusividad impulsada por el gobierno nacional en el nivel superior a través de programas de Becas en función de garantizar la democratización de la Educación, entendida como un bien público y un derecho personal y social. En ese sentido explicitamos algunos de los programas:

- **Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado.** Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB). Otorga becas a estudiantes que ingresen o estén cursando una carrera (de grado, tecnicaturas universitarias y no universitarias y profesorado terciarios) vinculada a las ingenierías, ciencias aplicadas, ciencias naturales, ciencias exactas, ciencias básicas y enfermería, en Universidades Nacionales, Institutos Universitarios e institutos de gestión pública reconocidos por INET.
- **Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU).** Otorga becas a estudiantes que ingresen o estén cursando una carrera de grado y pre-grado en el área de las Ciencias de la Salud, Humanas y Sociales, en Universidades Nacionales o Institutos Universitarios.

- **Programa Nacional de Formación de Enfermería (PRONAFE).** Tiene como destinatario a alumnos que estén cursando la carrera de Enfermería profesional en una Universidad Nacional o Instituto/Centro Universitario o un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Estatal o un Instituto de Educación Técnica Superior de Gestión Privada inscripto en el PRONAFE.

### **Programa de beca como acción inclusiva: sus alcances y limitaciones**

En la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis a partir del año 2011 rigió un nuevo Programa de becas destinadas a:

Promover o propiciar el avance/finalización de los estudios (...) en los plazos previstos en los diferentes planes de estudio. Facilitar la finalización de Grado; disminuir la deserción, mejorar la calidad de los aprendizajes en el marco conceptual del aprendizaje corporativo, (...) dirigidas especialmente a los alumnos con excelente rendimiento académico” (...) (Res. N° 3/11, p. 1).

El Programa de becas tiene como objetivo fundamental promover la formación inicial en actividades de docencia, investigación y extensión. También pretende aumentar el avance y la finalización de los estudios de grado. La ordenanza N° 3/11 especifica que el porcentaje de las becas otorgadas no puede ser menor al 30 % del presupuesto ordinario de la Facultad (art. 3). Se reconocen dos categorías de beca:

- a)- Becas de Avance y finalización de la carrera.
- b)- Becas de inicio a la docencia, Investigación y Extensión.

Es importante aclarar que durante el año 2013 dos carreras que pertenecían a la FCH, pasaron a formar parte de dos Facultades nuevas (proceso de creación de nuevas Facultades en la Universidad). Tal es el caso de las carreras de Psicología y Fonoaudiología. La primera formó parte de la Facultad de Psicología y la segunda pasó a formar parte de una nueva unidad académica, la Facultad de Salud. Este nuevo mapa de la estructura universitaria colaboró a nueva distribución de las becas, ya que, por una parte la FCH, al contar con dos carreras menos, amplió la cantidad de becas otorgadas para las carreras pertenecientes al Departamento de Educación y Formación Docente y por otra parte, las dos nuevas Facultades también

implementaron el sistema de becas destinadas a sus estudiantes. Lo que implica que el presupuesto consignado al sistema de becas se incrementó.

A continuación presentamos un cuadro que ilustra un estado de situación de la tipología de becas mencionadas anteriormente, en donde se especifica la cantidad de becas otorgadas por año, la cantidad de alumnos que egresaron, pidieron prórroga o se reinscribieron en las carreras docentes de la FCH.

**Cuadro 1: Becas de Avance y Finalización de carrera y Becas de Inicio a la Docencia, a la Investigación y Extensión. Años 2011, 2012 y 2013**

<b>TIPO DE BECA</b>	Cantidad de becas disponibles	Cantidad de becas otorgadas a la FCH	Cantidad de becas otorgadas a alumnos del D. E.F. D. de la FCH	Cantidad de alumnos que egresaron del D. E. F. D.	Cantidad de alumnos que solicitaron reinscripción en la beca D. E. F. D.
<b>Becas de Avance y Finalización</b> de carreras por un monto de \$ 500 2011 - 2012 (Período 1/09/11 al 31/08/12)	20	22	3 (1 alumno de la carrera de Lic. En Cs. de la Educación 2 alumnos de la carrera Prof. en Educación Especial)	3 (En el periodo 2011-2015)	-
<b>Becas de Avance y Finalización</b> de carreras por un monto de \$ 500 2012 - 2013	20	19	5 (2 alumnos de Lic. en Cs. de la Educación. 1 alumno de Prof. en Educación Especial. 2 alumnos de Lic. En Nivel Inicial).	2 (1 alumno de Lic. en Cs. de la Educación. 1 alumno de Prof. en Educación Especial, en el periodo 2013).	3
<b>Becas de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión</b> cuatrimestrales por un monto de \$ 250	60 para los tres ámbitos (docencia, investiga-	29 para Iniciación a la Docencia	2 (2 alumnos de Prof. y Lic. En Cs. de la Educación)	-	2

2011 - 2012	ción y extensión)	16 becas para Iniciación a la Investigación	3 (2 alumnos de Prof. en Cs. de la Educación 1 alumno de Lic. en Ciencias de la Educación)	2 (1 alumnos de Prof. en Ciencias de la Educación 1 alumno de Lic. en Ciencias de la Educación)	1
		2 becas para Iniciación a la Extensión	-	-	-
<b>Becas de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión</b> cuatrimestrales por un monto de \$ 250  2012 - 2013	30 para los tres ámbitos (docencia, investigación y extensión)	30 para Iniciación a la Docencia	5 (2 alumnos de Lic. en Educación Inicial 1 alumno de Prof. en Educación Especial 2 alumnos de Lic. en Ciencias de la Educación)	2 (1 alumno de Prof. en Educación Especial 1 alumnos de Lic. en Ciencias de la Educación).	3

Fuente: elaboración propia en base a las ordenanzas citadas. Referencia:  
FCH: Facultad de Ciencias Humanas. D.E. F. D.: Departamento de Educación y Formación Docente.



En primer lugar, es posible advertir un porcentaje relativamente bajo en el acceso de alumnos de carreras de educación y formación docente a estas becas, representando un 28,3 % en el mejor de los casos (en las becas de Avance y finalización de carreras para el periodo 2012 - 2013) y 0% (en el acceso a becas de iniciación en actividades de extensión en el periodo 2011-2012), y representando un promedio de 12,75% en todos los casos.

Dentro del grupo de alumnos becados del Departamento de Educación y Formación Docente, la mayoría son alumnos de las carreras de Lic. y/o Prof. en Ciencias de la Educación, y acceden en menor medida alumnos de las carreras de Lic. y/o Prof. En Nivel Inicial y Prof. en Educación Especial. Este dato adquiere relevancia, en la medida en que las carreras de Prof. en Nivel Inicial (principalmente) y Prof. en Educación Especial, cuentan con los grupos más numerosos de alumnos de las carreras docentes, no así Ciencias de la Educación (cuyo número aproximado de ingresantes oscila entre 30 y 40 alumnos). Por otra parte, las primeras carreras mencionadas son las que presentan mayores índices de abandono y desgranamiento durante el primer y segundo año.

En cuanto al porcentaje de egreso de los alumnos becados, en cada beca se observa un porcentaje de egreso que oscila entre el 100%, en la Beca de Avance y finalización de carrera para el periodo 2011-2012 y un 0%, en la Beca de Inicio a la Docencia para el periodo 2011-2012, arrojando un 50% de egreso total de los alumnos becados. De los alumnos egresados, un 80% son alumnos de las carreras Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación, el 20% restante corresponde a alumnos de Prof. en Ed. Especial y ningún alumno de Prof. y/o Lic. en Nivel Inicial.

Esto nos permite anticipar en primer lugar que la Beca de Avance y Finalización de carrera pareciera, en principio, ser más eficiente (en cuanto al propósito de favorecer la culminación de estudios), que la Beca de inicio a la Docencia, Investigación y Extensión. Sin duda incide en este resultado, que la primera se otorga a alumnos de los dos últimos años de la carrera, y la segunda, se otorga principalmente a estudiantes de los primeros años. Podemos preguntarnos entonces, por el impacto real de la beca, dado que es posible suponer que los alumnos que se encuentran en los últimos años de las carreras han adquirido más competencias para hacer frente a los estudios universitarios, lo que favorece el egreso. Por otra parte, en los estudiantes de los primeros años, quienes representan los grupos más propensos a abandonar en los estudios, la Beca parece no generar una diferencia significativa a favor de su continuidad y egreso.

Por otra parte, los alumnos egresados, casi en su mayoría pertenecen a la carrera de Ciencias de la Educación, y en una minoría a los Profesorados de Nivel Inicial

y Educación Especial. Nuevamente esto nos lleva a reflexionar acerca de la eficiencia de las Becas, dado que como ya se señaló, los grupos más numerosos de alumnos y con mayor índice de abandono corresponden a estas últimas carreras.

También es importante señalar el aspecto relativo a la extensión de las becas. Mientras que las Becas de Docencia, Investigación y Extensión, se extienden por un período de tres o cuatro meses (produciendo un impacto menor en la formación del alumno), las becas de Avance y Finalización comprenden un período de un año con posibilidad de prórroga de acuerdo al grado de avance de la carrera. Lo cual implica un período de tiempo mayor en el que el alumno está dedicado a la finalización de sus estudios, sin el inicio temprano en los contextos laborales.

Es relevante señalar, que a pesar de la gran convocatoria que ha tenido el sistema de becas en la FCH en estos últimos años, la misma no cuenta con un sistema de seguimiento de los alumnos becados. El mismo podría enriquecer la formación brindada a los alumnos pertenecientes a las carreras docentes de la Facultad y al mismo tiempo realizar los ajustes pertinentes al sistema con el fin de garantizar las finalidades para las cuales fue creado. Como bien afirma Chiroleu (2009) ya para el año 2009, se preveía que el sistema de becas mejorara *“el rendimiento académico de los becarios a través de acciones complementarias que abarcaran el desarrollo de cursos de nivelación, el fortalecimiento de condiciones de base de los alumnos y el acompañamiento de los becarios a lo largo de toda su trayectoria”* (p.154).

Podemos concluir diciendo que aún queda un largo camino para analizar en función de los sistemas de beca implementados por la universidad, con especial énfasis en la Facultad analizada, en pos de recuperar la identidad de la institución, tendiente a la formación de excelencia de los nuevos profesionales del campo de la educación.

## **Reflexiones finales**

En principio como docentes universitarios explicitamos nuestra preocupación por los rumbos que se vienen adoptando en las instituciones universitarias frente a las demandas, exigencias que se presentan en los tiempos actuales. Una de ellas hace alusión a los rasgos que caracterizan a las poblaciones de estudiantes que ingresan a la educación superior en base a los contextos de pobreza y vulnerabilidad social en la que se movilizan. El masivo acceso a las universidades (frente a trayectorias degradadas de los niveles educativos previos) no ha ido acompañado de políticas que, en un principio, permitieran conocer las características de las nuevas po-

blaciones que asisten, para diseñar nuevas estrategias que colaboren a repensar las prácticas de formación que se despliegan.

En base, entonces, a las profundas desigualdades que presentan las nuevas poblaciones estudiantiles, las políticas de beca actúan como estrategias de compensación, de “ayuda económica”, y no tanto como sistema de acompañamiento o fortalecimiento del estudio en la educación superior, en base a las diversas trayectorias educativas que presentan los alumnos.

Creemos que se destina un gran presupuesto en las políticas de beca sin un correlato del logro de las finalidades para las cuales fueron diseñadas. Como bien analizamos en el trabajo, el 30% del presupuesto de la Facultad se consigna a beca, sin que se logre las metas fijadas (explicitadas en las resoluciones que la rigen). La beca se convierte en una especie de “ayuda económica” temporaria para los estudiantes (que no revierte por supuesto la situación de origen de los estudiantes), pero no logra la finalidad, en la mayoría de los casos, para la cual fue otorgada. En parte, también se presenta dicha situación, porque las políticas de beca no van acompañadas de un sistema de seguimiento del comportamiento de las mismas, que colabore a delinear los ajustes necesarios para lograr una mejora en los resultados.

En base al análisis realizado (y teniendo en cuenta la información explicitada en la resoluciones de beca) notamos la presentación continua de algunos alumnos de los primeros años en las convocatorias de las becas (dos llamados por año), lo cual podríamos suponer que colabora en la continuidad de los estudios en los primeros años de la carrera, ya que, por un lado el estipendio otorgado actúa como una ayuda económica para el estudiante así como también lo relaciona con otras actividades propias de la vida académica (docencia, investigación) ampliando quizá los marcos teóricos abordados en las diferentes cátedras.

Se evidencia además, un reducido número de estudiantes de carreras docentes como beneficiarios de ambas categorías de beca en los dos primeros años de iniciado el nuevo sistema (año 2011 y 2012). Esta situación se modifica a partir del año 2013, año en el que se crean dos nuevas Facultades.

Está claro entonces, en base al recorrido analítico que explicitamos en el trabajo, que el problema de la inclusión educativa no se manifiesta (al menos en relación con la información obtenida) en la imposibilidad de acceso a la educación superior, ya que la población ingresante a las carreras docentes (cinco en total) da cuenta de ello. Ahora bien, creemos que el problema se localiza en la diversidad de experiencias educativas que se producen en los contextos de la educación superior, en donde parece ser mejor para unos que para otros (Echeita Sarrionandia y Duk Homad, 2008). El reto para las instituciones de educación superior implica, entonces, aten-

der la diversidad (Florian y Black-Hawkins, 2011) diseñando cambios y modificaciones en contenidos, estructuras y estrategias. (Larrondo y Beech, 2007). Creemos que las políticas de beca no han sido trazadas para impactar en estos últimos aspectos, los que consideramos de suma importancia repensar como formadores en pleno proceso de alteración de las instituciones de educación superior. Las políticas diseñadas hasta el momento focalizan en las acciones afirmativas de una dimensión *económica*, traducida en las diversas iniciativas de apoyo para los estudiantes (becas).

## Bibliografía

- Blanco G., R.** (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid: España.
- Dubet, F.** (2006). El Declive de la institución. Barcelona: Gedisa.
- Castel, R.** (1998). “La lógica de la exclusión social”, en Bustelo, E. y Minujin A. (comp.) (1998), *Todos entran*, Buenos Aires: Santillana/ UnICEF.
- Chiroleu, A.** (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil Pro-Posições, Campinas, 20, 2 (59), 141-166.
- Echeita Sarrionandia, G., Duk Homad, C.** (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE*, 2, (6), 9-18.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K.** (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828.
- Gluz, N.** (2012). Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) (2012). *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*, Buenos Aires: UNGS-UAEM.
- Kessler, G.** (2004). Sociología del delito amateur. Argentina: Ed. Paidós.
- Larrondo, M. y Beech, J.** (2007). Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, 12 -14 de septiembre 2007.
- Mollis, M.** (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Gentili P. y Aboites, H (2008). *La Reforma Universitaria: Desafíos y perspectivas noventa años*

*después*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, pp. 86-103.

**Salvia, A.** (Editor) (2015). Barómetro de la Deuda Social Argentina. Progresos sociales, pobreza estructural y desigualdades persistentes: ilusiones y desilusiones en el desarrollo humano y la integración social al quinto año del Bicentenario (2010-2014). 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa.

**Terigi, F.** (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de políticas educativas*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/OEA.

**Touraine, A.** (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

# **Nuevos modelos universitarios en el conurbano bonaerense. Una perspectiva cuantitativa y socio espacial**

MARIANO GRUSCHETSKY

MARIELA ROSCARDI

RICARDO SCHAALE

mgruschetsky@gmail.com / mariela.roscardi@gmail.com / ricardoeschaale@hotmail.com

Universidad Nacional de Lanús (UNLa)

## **Introducción**

La presente ponencia tiene como objetivo analizar un aspecto, el cuantitativo y socio espacial, de lo que denominamos “Nuevos modelos universitarios en el conurbano”, para de este modo contribuir a una descripción y ponderación más completa de las particularidades que presentan los mencionados modelos.

Para ello nos proponemos en principio caracterizar el área conocida como Gran Buenos Aires, en términos históricos y socio espaciales. Realizar una breve introducción a sus ciclos de expansión, delimitaciones, y las diversas representaciones que han surgido a su alrededor. Seguidamente presentar el proceso histórico de creación de Universidades Nacionales de nuestro país, teniendo en cuenta delimitaciones temporales y geográficas, utilizando herramientas de georeferenciación, de modo de poder vislumbrar las diversas “oleadas” de surgimiento de instituciones (tanto públicas como privadas), entre la que ubicamos a las “universidades del conurbano”, agregando de este modo la visión socio espacial del proceso. A continuación, caracterizar y delimitar el universo denominado como “universidades del conurbano”, utilizando la bibliografía existente, espíritu y valores expresados en los respectivos proyectos institucionales, o en la legislación de creación de las mismas. Por último, caracterizar en términos cuantitativos el sistema universitario argentino en término de evolución de la matrícula, intentando comparaciones entre las “universidades del conurbano” y, el resto del sistema universitario y las universidades de mayor matrícula y cercanía regional (UBA, UNLP)

Cabe señalar que dicha propuesta es presentada por algunos miembros del proyecto de investigación “Nuevos modelos universitarios frente a la expansión de la

Educación Superior”, desarrollado en el Instituto de Problemas Nacionales de la Universidad de Lanús.

En el mismo partimos de plantear que la expansión de la Educación Superior en los últimos años ha implicado el crecimiento de la matrícula, la incorporación de nuevos sectores sociales y la diversificación institucional y este proceso se ha producido en los diferentes países y regiones con características distintas. En este proyecto se quieren analizar estas características para compararlas con las que presenta la expansión que ha tenido lugar en nuestro país y, en particular, la región del Conurbano Bonaerense.

A su vez partimos de la hipótesis sobre que a pesar de los distintos proyectos institucionales que han adoptado las universidades del Conurbano, hay entre ellas rasgos comunes. Al respecto, debe tenerse en cuenta que estas universidades conformaron en el año 2008 una Red, la RUNCOB (Red de Universidades del Conurbano Bonaerense), que se ha sostenido en el tiempo e incorporado a las que se crearon con posterioridad, lo que es un indicio de que tienen elementos comunes.

### **El Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires**

La conformación actual del área metropolitana de Buenos Aires podría pensarse que ha sido producto de dos ciclos expansivos sucesivos llevados a cabo entre fines del siglo XIX y durante gran parte del siglo XX. Con ello hacemos mención a dos procesos que produjeron una determinada forma en la cual se fue desplegando la ciudad tanto desde el punto de vista territorial, como en relación a los diversos grupos socioeconómicos que se fueron apropiando de los distintos sectores del espacio urbano, y finalmente en tanto proyecto pensado por actores públicos y privados. (Gorelik, 2012)

El primer ciclo expansivo, el cual tuvo como escenario a la periferia de lo que en ese entonces era la antigua y pequeña ciudad de Buenos Aires, ha sido ubicado en el período que abarcó desde fines del siglo XIX hasta la década del 30 del siglo XX. Abordado por diversos y numerosos trabajos académicos, la mayoría de ellos dieron cuenta de un proceso de ocupación del territorio, que, teniendo como actor social preponderante a los sectores populares, logró incorporar de manera homogénea el conjunto de ese espacio, tanto desde el punto de vista político, social, como cultural.

El segundo ciclo expansivo, que abarcó el período comprendido entre 1940 y 1970, y que tuvo como escenario al área conocida como Gran Buenos Aires, ha sido, por el contrario, muy poco trabajado en los medios académicos. Rara vez se lo ha

abordado como una realidad socio-urbana específica, sino más bien en tanto apéndice o continuidad irreflexiva de los procesos producidos en la ciudad de Buenos Aires en períodos anteriores. A pesar de ello Gorelik lo ha trabajado y caracterizado desde tres dimensiones (2015, pp. 37–48). Por un lado señalando, a partir de los trabajos de Horacio Torres, que fue ese espacio quien aportó la mayoría del crecimiento poblacional del período; en segundo lugar como un proceso mucho menos exitoso desde el punto de vista de la integración, donde los recursos disponibles y los servicios brindados no alcanzaron a amalgamar estos nuevos barrios que surgieron; por último como un espacio donde los poderes públicos y los actores sociales que en sucesivas migraciones fueron ocupando el espacio, no tuvieron la fuerza para, producir en el primer caso y demandar en el segundo, un espacio urbano integrado y bastante homogéneo, como el producido durante el primer ciclo expansivo en los barrios de la ciudad de Buenos Aires.

Lo que sucedió desde los años '70 fue el fin del mencionado ciclo de expansión y la aparición de un proceso de degradación urbana y fragmentación socio espacial, que como suele suceder con estos procesos de larga duración tardó en visibilizarse plenamente hasta los años '90. Dicho proceso, que supuso la retirada del estado y el fin de un período económico dinamizador que posibilitaba el ascenso social, fue descrito de manera certera por Gorelik en aquella mención a que lo que culmina es una forma clásica de ciudad moderna, basada en la relación público/ privado, como dos polos complementarios donde ciudadanos y mercancías se encuentran felizmente, por otra que denomina como la “Ciudad de los Negocios”

la gran innovación que produce la ciudad de los negocios frente al fin del ciclo de la industria-ciudad es que desecha el problema: acepta la caducidad del espacio privado como industria y la caducidad del espacio público como red de sostén y espacio de aparición de los político; y a partir de esa aceptación propone una inversión completa de la ecuación tradicional: convierte el espacio público en negocio privado y la sociedad urbana en una suma simple de intereses privados (Gorelik, 2004, p. 202)

El autor señala que el Estado ya no pudo cumplir con ciertos servicios y entonces apareció su forma privada de resolución: la garita de seguridad, las combis, los grupos electrógenos, los teléfonos celulares y el ícono del momento: el shopping.

Una mirada lineal y muy presente en diversas representaciones culturales que van del cine, a la literatura, como el relato periodístico, harán del Gran Buenos Aires un escenario urbano caracterizado por la polaridad que representan las figuras



de la villa y el country, o más aún un espacio que condensará muchos de los males de la vida moderna: delito, narcotráfico, corrupción policial y estatal; ocultando de este modo muchos de los matices y resistencias que se desplegaron lo largo del espacio urbano, sobre todo desde la apertura democrática producida en 1983.

Sin los mencionados matices, y la existencia, aún a pesar del evidente retroceso desde los años '70, de sectores medios y sectores populares urbanos, que resistieron a exclusiva reclusión en el ámbito privado, difícilmente podamos pensar lo que significó la creación de las denominadas universidades del conurbano.

Gorelik escribía en 1997, y aún lo supongo vigente que

asistimos al conflicto entre dos formas, entre dos sistemas que portan dos lógicas antagónicas. Es el carácter idiosincrático de esta modernización: no se trata simplemente de renovación, sino de conflicto y búsqueda de reemplazo. Aún sin la vitalidad y sin el alimento político-público que le da actualidad, hay una masa urbana construida con los parámetros homogeneizantes de lo público que ofrece resistencia material (2004, p. 2017)

Es decir, a pesar y más allá de las transformaciones sociourbanas que produjo el vasto ciclo de políticas neoliberales (1976-1983 / 1989-2001), una extensa tradición socio cultural cimentada en el largo ciclo expansivo, permitió ciertas resistencias, que impidieron la conversión absoluta del espacio urbano y de su estructura social.

Esta tensión que produjo y produce cierto movimiento pendular, reflejada en los gobiernos democráticos elegidos desde 1983 hasta la fecha, encuentra entre sus muchos ejemplos el de la inauguración el 11 de octubre de 1995 del Alto Avellaneda C, y la fundación apenas cuatro meses antes, el 7 de junio de 1995, de la Universidad Nacional de Lanús. Ambos “artefactos” urbanos expresen como ninguno, la complejidad que implica el proceso llevado a cabo en los 90', y el contexto de surgimiento de estas nuevas casas de estudio. A su vez son portadores ambos de lógicas diferentes. El primero representa cabalmente un modelo de ciudad y de sociedad fragmentada. En tanto enclaves de consumo de vanguardia en algunos casos, o cuanto menos de meros consumos en otros, se han insertado en el tejido urbano de manera disruptiva, rara vez dialogando con su entorno, ni con parte de la historia de sus localizaciones. Cabe aclarar, que esta mirada general, no nos exime de los matices correspondientes a cada caso puntual, e inclusive las diferencias que pueden observarse entre los diversos brazos de la expansión (Norte, Oeste y Sur)

Sin duda la creación de las universidades del conurbano fueron portadoras de otra lógica, que más allá de la particularidad de los casos, se trató de una operación surgida de la esfera pública, conjunción de actores políticos locales y grupos intelectuales. Tampoco encuentra duda que muchas de ellas encontraron vitalidad en el vigor de sus propias sociedades civiles, que llenaron de manera veloz sus aulas. Menos aún debe soslayarse que hayan sido erigidas, en la mayoría de los casos, es espacios urbanos desafectados de sus antiguas funciones, casi siempre ligadas al primer ciclo expansivo del área.

Gorelik en 2015 vuelve a plantear, en este caso pensando el Gran Buenos Aires, que se trata aún de dos sistemas urbanos portadores de lógicas diferentes que se yuxtaponen. Y es en ese contexto señala que, a más de diez años de la crisis del 2001, muchos de los problemas emergidos en la ciudad postexpansiva, como la pobreza y la fragmentación social, o la deficiencia del estado para dotar de servicios básicos a la población, parecen haberse vuelto estructurales. A su vez también parecen haberse vuelto estructurales ciertos fenómenos que apuntan en la dirección contraria.

En este sentido, las Universidades del conurbano, quizás con la excepción de los clubes, en especial los que participan del fútbol profesional, sean las instituciones que como ningunas otras mantengan vigente la clave integradora y homogeneizadora con suma vitalidad.

## **Las Universidades, un breve recorrido histórico**

Como hemos señalado antes, aquí pretendemos presentar el proceso histórico de creación de universidades en la argentina, arriesgando algunas delimitaciones temporales y geográficas, sirviéndonos de sus fechas y lugares de fundación, de modo de poder georeferenciarlas y así construir lo que consideramos como “oleadas”

- **Período Fundacional (1613-1939)**

Componen esta primera oleada Universidades muy disímiles, ya sea por su año y contexto de creación, como por su proyecto político académico. Si bien se trata de extenso período de tiempo, en él ubicamos a las primeras seis casas de altos estudios que se crean en el país.

La primera, la Universidad de Córdoba, es de 1613 si bien estuvo ligada el proyecto de la España colonial (Mureddu, 1994), sufrió importantes modificaciones a partir del movimiento de la reforma universitaria de 1918.

En ese largo período recién surge la segunda universidad, más de doscientos años después: la Universidad de Buenos Aires de 1821, denominada “Universidad de los Abogados” por su impronta ligada a las necesidades políticas del nuevo orden republicano y su élite gobernante, que se establece en Argentina, pero principalmente en su ciudad capital (Albornoz, Kreimer, Glavich, & Universidad Nacional de Quilmes, 1996).

Casi 70 años después se creará la Universidad de la Plata en 1890, primero de jurisdicción provincial y desde principios del siglo XX, nacionalizada bajo el impulso del entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín V. González, quién además fue su director hasta 1918. Enmarcada en los lineamientos de la primera ley que regulaba el funcionamiento de las universidades, la denominada Ley Avellaneda de 1885, dicha casa de estudio se creó con un impronta modernizadora y científicista. Como señala Gustavo Vallejo esta “Universidad Nueva” formó parte de vasto programa urbano “que pretendía arribar a otra sociedad por la convergencia de la gran ciudad moderna y la educación” (2016, p. 87), por lo tanto junto con el Colegio Nacional, y el Museo de Ciencias Naturales, crearon en “El Bosque” de la ciudad de La Plata, un espacio donde se materializaron las principales ideas del este proyecto.

Promediando el año 1914, nació la Universidad de Tucumán. Desde sus principios, tuvo la vocación de responder a las necesidades de la región, atenta a la ciencia de la época y abierta al mundo. Nacionalizada en 1921 con la promulgación de la Ley 11.027, la UNT sintetiza su proyecto fundador con el lema “Pedes in terra ad sidera visus” (Los pies en la tierra y la mirada en el cielo).<sup>1</sup>

Un año después del proceso reformista de 1918, se creó la Universidad del Litoral. Esta casa de estudios comprendía escuelas e institutos asentados en las ciudades de Santa Fe, Paraná y Corrientes, conformando una universidad regional. La misma se creó sobre la base de los estudios de derecho existentes en la Universidad de Santa Fe (a partir de 1889), y sobre la base de la Escuela Industrial (establecida en 1909).<sup>2</sup>

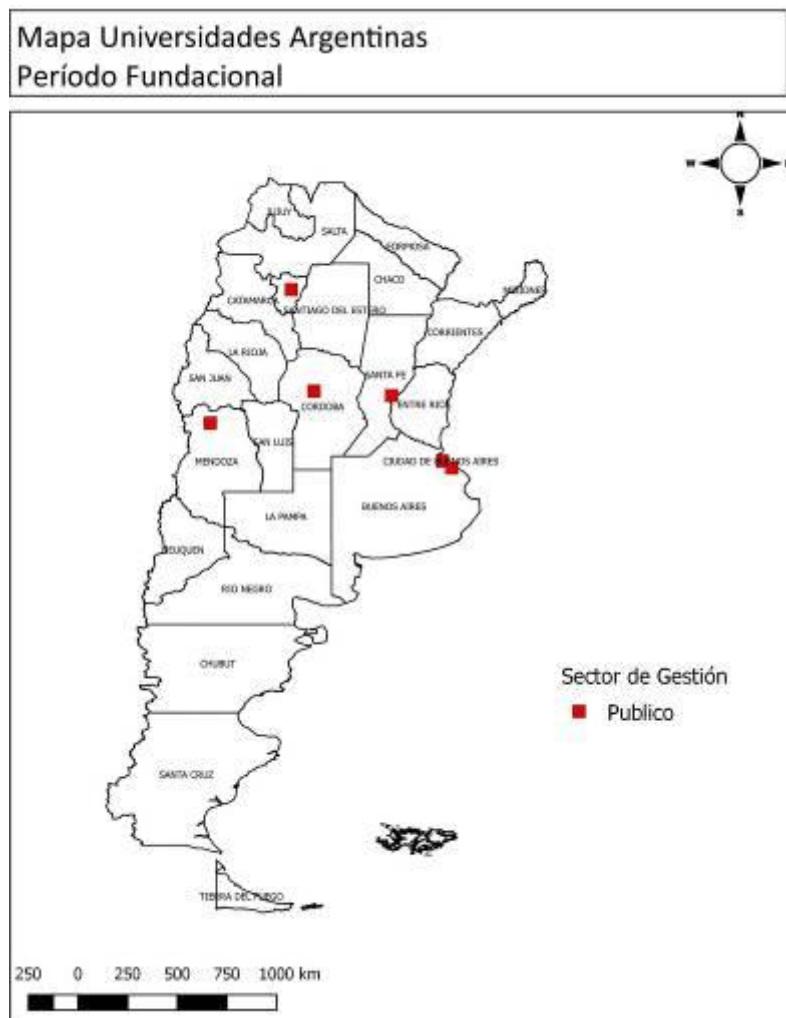
---

1 Universidad Nacional de Tucumán, Historia, fecha de consulta: 15 de diciembre de 2016, disponible en <http://www.unt.edu.ar/Institucional/Historia.php>

2 Universidad Nacional del Litoral, UNL “hija de la reforma”, fecha de consulta 15 de diciembre de 2016, disponible en <http://www.unl.edu.ar/categories/view/historia#.WFMAGVPhCM8>

Por último, se concretó la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo el 21 de marzo de 1939. Ubicada en Mendoza, su fundación se concretó a través del decreto N° 26.971 del Poder Ejecutivo Nacional; creada para ofrecer servicios educativos en la región de Cuyo, que comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis. Hacia 1973, se crearon las Universidades de San Juan y San Luis, con lo cual la UNCuyo concentró su trabajo en los centros educativos de Mendoza. Además, sumó al Instituto Balseiro, que funciona en la provincia de Río Negro.<sup>3</sup>

En el mapa a continuación puede observarse claramente la distribución geográfica de instituciones universitarias, que para ese período era exclusivamente estatales.



Mapa 1

3 Universidad Nacional de Cuyo, Historia, fecha de consulta 15 de diciembre de 2016, disponible en <http://www.uncuyo.edu.ar/resena-historica>

- Período post peronista (1955-1973)

La creación de la Universidad Nacional del Sur el 5 de enero de 1956 (Investigar un poco) y la del Nordeste el 14 de diciembre de ese mismo año (Investigar un poco), abren un nuevo período de surgimiento de altas casas de estudio en la argentina, tras la ya mencionada Universidad de Cuyo creada en 1939.

Este período que decidimos enmarcar entre 1955 y 1973, puede dividirse a su interior en dos momentos.

Uno que se abre en 1955, con el Decreto Ley N° 6403, que amplía la autonomía universitaria, pero más precisamente en 1958, cuando durante el gobierno de Arturo Frondizi, y en el marco de una enorme discusión de nivel nacional, sintetizada en el lema “Lacia o libre”, se permite la creación de universidades privadas (20 de ellas surgirán durante el período), a partir de la reglamentación de la ley 14.557, también conocida como “ley Domingorena”.

Desde muchos sectores será pensado este período que abarca hasta 1966, como una época de oro de la universidad argentina. Autonomía, modernización, cientifismo serán la tríada que en plano de las representaciones marcarán el período. De la mano de Risieri Frondizi, quien asume como rector de la Universidad de Buenos Aires, se pone en marcha un proceso que plantea modificar el sesgo profesionalista de las universidades por una impronta que revalorice y enfatice la investigación científica, emulando en parte el modelo universitario norteamericano (Blanco, 2006, p. 187). Entre otros muchos personajes, Gino Germani, en el campo de sociología, representará de manera acabada la marca del período.

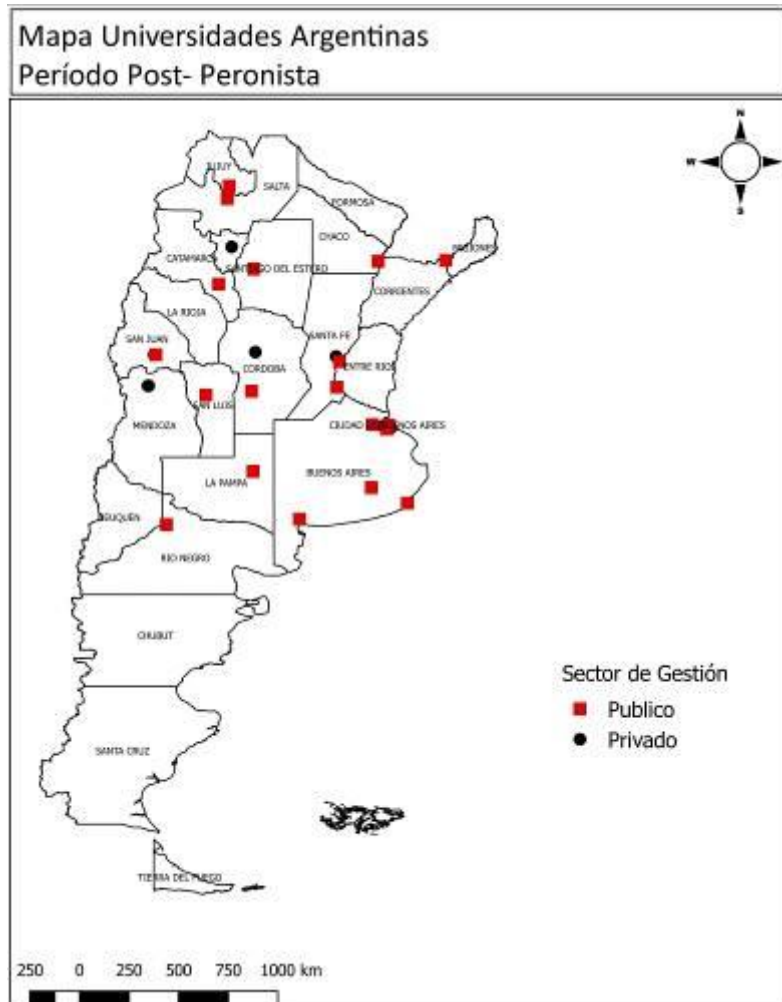
El segundo período se abre con el golpe de estado de 1966 que lleva al General Onganía al poder, y en el caso del mundo universitario con el episodio conocido como la “la noche de los bastones largos”, que marca el fin de este proceso de autonomía y libertad universitaria anterior.

Es cierto que, en el plano político nacional, el período comprendido entre 1955 y 1973, implicó el desarrollo de procesos políticos de diferentes signos, alternando gobiernos dictatoriales con gobiernos democráticos. Sin embargo, el tempo de la creación de Universidades podría pensarse de manera más homogénea.

Solo la ley Taquini de 1972, se propuso, aún en el mismo marco anterior, un plan de creación de nuevas universidades, principalmente en el interior del país, lo que se tradujo en el surgimiento de 12 de ellas (Toribio & Universidad Nacional de Lanús, 2010).

El período se cierra con el Decreto N° 451 de 1973, que cierra la posibilidad de creación de Universidades, tanto públicas como privadas, aunque se crean algunas instituciones entre 1974 y 1980.

El mapa 2 nos permite observar la distribución geográfica de las universidades creadas dentro del período. En este caso puede verse por un lado la aparición de algunas universidades del sector privado, a la vez que una leve preeminencia de la región pampeana.



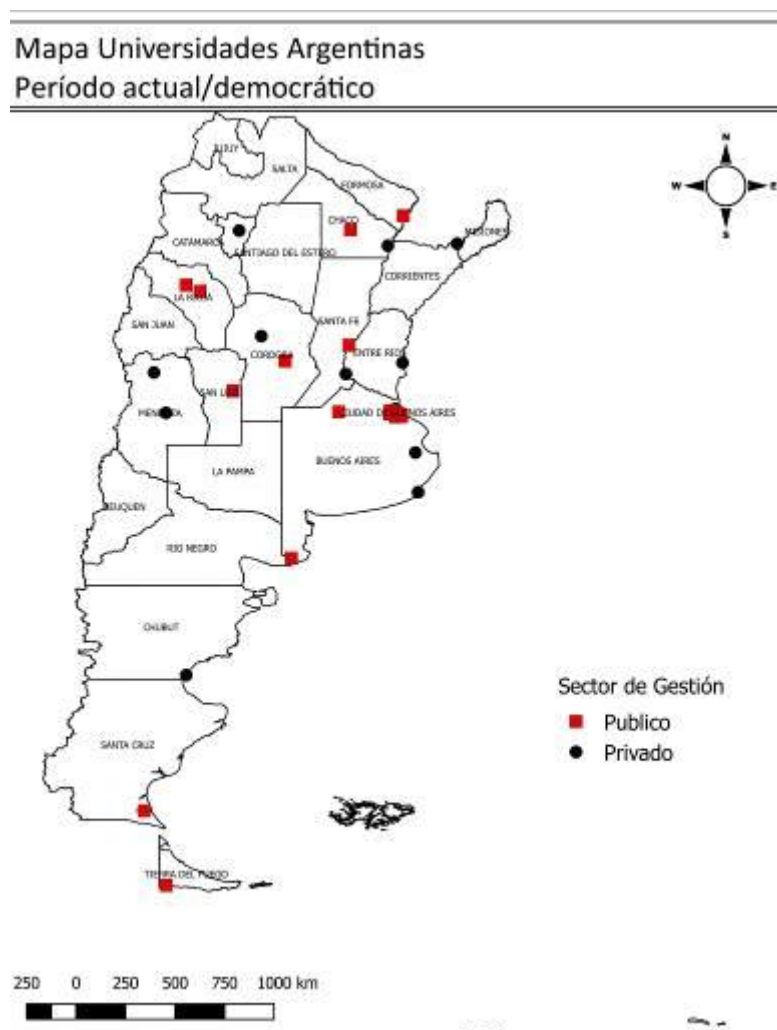
Mapa 2

- Período actual/democrático (1988-2015)

Hemos denominado a este período como actual / democrático, en la convicción que ambos conceptos resultan de utilidad para darle unidad a este momento temporal. Por un lado se trata de un proceso, el de creación de universidades de conurbano, que por el momento parece tener continuidad en tiempo, en tanto sería arriesgado señalar que ha culminado. Por otro lado resulta indudable que estas instituciones son deudoras de un período de continuidad del régimen democrático (el más largo en nuestro país), aún vigente.

Más allá de las excepciones señaladas entre 1974 y 1980, será recién con la creación de la Universidad de Formosa en 1988, que se abrirá, en pleno desarrollo

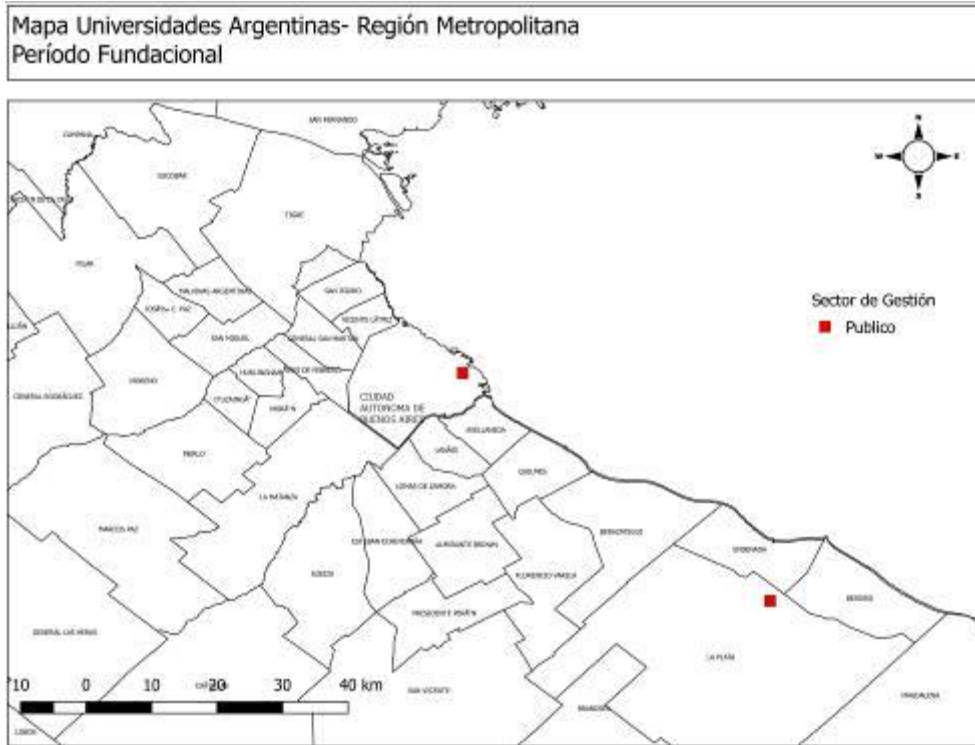
de sistema democrático vigente desde 1983, comenzará un nuevo y significativo período de creación de universidades, tanto públicas como privadas. Quizás dos sean los rasgos más salientes de este período aún vigente: por un lado, la cantidad de instituciones creadas. Si hasta 1975 con la creación de la Universidad de Mar del Plata, el total de casas de altos estudios alcanzaba a 44, con la creación de Universidad católica de Misiones en 2012 se llega a 97. Por otro lado, la aparición de una serie de instituciones, que son objeto de nuestro proyecto, y que creemos se puede agrupar, como ser las denominadas “Universidades del conurbano”. El mapa 3 es muy ilustrativo al respecto.



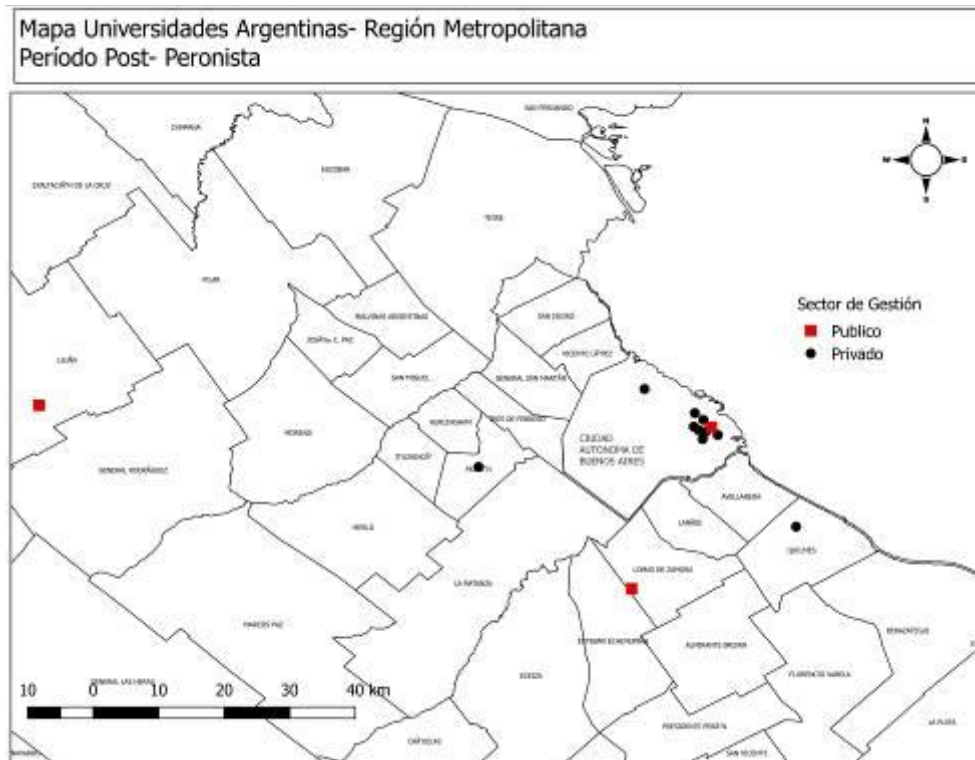
Mapa 3

Los tres mapas que ponemos a consideración seguidamente tienen como objeto poder mostrar en términos espacio territoriales como fue la evolución y surgimien-

to de universidades en el área del Gran Buenos Aires, durante las tres oleadas tomadas anteriormente.

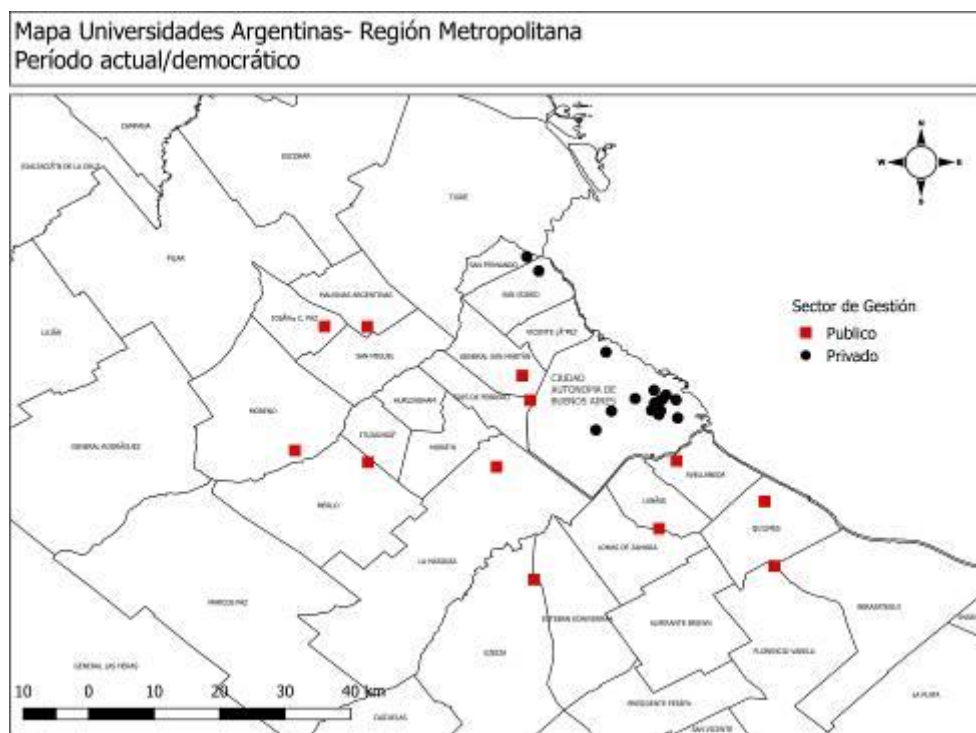


Mapa 4



Mapa 5





Mapa 6

En dicha secuencia se puede observar como durante el período por nosotros denominado como “actual/democrático” iniciado en 1988, surgen la mayoría de las universidades públicas del gran Buenos Aires. Solo a modo descriptivo, y porque avanzar en hipótesis excedería los objetivos de este trabajo, resulta notable que la mayoría de ellas se ubiquen en los brazos sur y oeste de la expansión metropolitana, y en el brazo norte apenas aparezcan dos, exclusivamente del sector privado.

### **Las universidades del conurbano, un intento de delimitación**

Entre 1989 y 2009, nacieron a lo largo del conurbano bonaerense once<sup>4</sup> universidades que parecieran compartir características que nos permitiría considerarlas como parte de un grupo relativamente homogéneo. En principio, estos conjuntos de universidades se plantean de manera muy explícita un vínculo con la comunidad, establecido tanto en sus proyectos institucionales, así como en la legislación de creación de las mismas.

4 La Matanza (1989), Quilmes (1989), Gral Sarmiento (1992), San Martín (1992); Lanús (1995); Tres de Febrero (1995); Universidad de Ezeiza (1997); Moreno (2009); Arturo Jauretche (2009); Avellaneda (2009), y José C. Paz (2009).

Si bien esta discusión, sobre el vínculo entre universidad, sociedad y comunidad local no es del todo nueva, ha adquirido una impronta sumamente presente en las misiones declaradas por estas instituciones.

En lo que respecta a lo primero ya Dussel y Pineau (1995), en su trabajo sobre la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON), durante el primer gobierno peronista, hicieron hincapié en como dicha institución cuestionó el elitismo universitario vigente aún después de la reforma universitaria de 1918, generando un efecto democratizador, que los autores puntualizan tanto en relación a las prácticas pedagógicas (horizontalidad en la relación alumno-docente, entre otras), como en lo referente al público al que estaba destinada y la facilidad de acceso (entre ellas la flexibilidad horaria de cursado). Los autores al reproducir la posición de los representantes del oficialismo y de la oposición en el debate parlamentario que precedió a la creación de la Universidad Obrera Nacional (UON), señalaban como los primeros argumentaban la necesidad de llevar a cabo una capacitación de los obreros para un modelo industrial de país, que sumado a posterior modelo de organización en facultades regionales orientadas al sector productivo de la zona en cuestión, ponían en debate la necesidad que la universidad estreche vínculos con las necesidades del país.

Más adelante, en los años '70 muchos intelectuales dentro y fuera del ámbito universitario (Arturo Jauretche, Deodoro Roca, Risieri Frondizi, Rodolfo Puigrós, entre otros) volvieron a retomar la necesidad de pensar la función social de la universidad, como modo de poner en sintonía a dicha institución con las demandas y problemáticas que requería la nación.

A partir de los años '90, como señala Martínez Porta (2014), la temática se re-toma, aunque con otro sesgo y desde algunos organismos internacionales, como por ejemplo la UNESCO. Por un lado se señala *“la necesidad de acercar a la institución al entorno y ponerla al servicio de la comunidad”* (Laura, Martínez Porta, 2014, p. 19), a la vez que se puntualiza en la relevancia de la relación entre universidad y desarrollo local.

Como fuere, resulta claro que, desde su conformación, estas universidades del conurbano planearon y ejecutaron tareas destinadas a cooperar con la comunidad del área de influencia, en la búsqueda de soluciones a sus necesidades. Funcionan como instrumentos de inclusión social, de una respuesta al acceso por parte de la comunidad.

Por caso la Universidad de La Matanza señala como visión institucional: *“Ser una respuesta a las demandas concretas de la comunidad local; un modelo de ex-*

*celencia dentro del sistema universitario nacional; y un punto de referencia para los centros de estudios superiores del ámbito internacional”.*

La universidad de Quilmes, creada en 1989 y con sede en Bernal, refleja en su estatuto el vínculo con la comunidad, y en los programas de Extensión Universitaria, con el principio de que *“La extensión universitaria debe desplegar su actividad hacia el pueblo, estrechando vínculos con las organizaciones representativas de los sectores sociales, receptando sus necesidades, promoviendo el desarrollo cultural de la sociedad, transfiriendo los beneficios de los avances científicos y tecnológicos, así como las expresiones de la cultura nacional y universal. Los programas y proyectos de Extensión Universitaria constituyen prácticas institucionales y comunitarias de diverso grado de complejidad que vinculan a la Universidad con el medio social basándose en el conocimiento científico, tecnológico, cultural, artístico y humanístico acumulado en la Institución y en su capacidad de formación educativa”.*

La casa de altos estudios Universidad Nacional de General Sarmiento, con sede en Los Polvorines, y fundada en 1992, establece su vínculo con la comunidad tanto en el Estatuto de creación como en la descripción de su oferta académica, indicando que *“se destaca por la innovación de sus propuestas, ya que fueron pensadas con el objetivo de dar respuesta a las necesidades y problemas locales y regionales. Aprender, participar e incidir en los esfuerzos que la comunidad realiza para su pleno desarrollo a través de la pertinencia de la investigación, la formación adecuada, la efectividad de los servicios y la flexibilidad en las estructuras universitarias. La acción local y el pensamiento universal son complementarios.”* (Estatuto de la Universidad Nacional General Sarmiento – Sección I: Principios Constitutivos – Título I: Propósitos, Orientaciones y Organización Institucional – Artículos 1º y 2º”).

La universidad de San Martín, radicada en la Localidad de San Martín, y fundada en 1992, destaca también su vínculo con la comunidad en el Estatuto de creación, específicamente en el Artículo 5º: *“Art. 5: Para servir a las necesidades de la comunidad, la Universidad Nacional de General San Martín mantendrá: a) Una permanente vinculación con el sistema educativo, con el gobierno nacional, los gobiernos provinciales, los municipios de su zona de influencia, las instituciones intermedias de la región y las fuerzas de la producción y el trabajo de modo de conocer sus necesidades y recibir su aporte. b) Una relación continua con organizaciones profesionales, científicas, técnicas, culturales y religiosas, de índole nacional o internacional, para enriquecer los planes y programas de estudio e investigación y la transferencia de conocimientos y tecnologías. c) Programas de*

*extensión para contribuir a la difusión del accionar universitario y de la cultura, brindando servicios a la comunidad.”*

La Universidad de Lanús, creada en 1995, y con sede en Remedios de Escalada, establece en su Estatuto que *“ARTICULO 2.- La Universidad Nacional de Lanús tiene como misión primaria contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico-tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por nuestra comunidad”*. Además, Dentro del plan de acción 2016 – Eje IV Cooperación y servicio público, establece la *“Expansión de la cooperación y de los servicios públicos a la comunidad profundizando la articulación con el entorno local, regional, nacional e internacional con autonomía y responsabilidad social.”*

La Untref, creada en 1995 y con sede en Sáenz Peña, establece en su Estatuto, en el Art. 3º, Inciso c: *“Formar recursos humanos para ejercer un rol activo en el desarrollo económico, social y cultural del país, con especial preparación para el desempeño profesional en zonas con características socioeconómicas similares a las del ámbito de influencia de la Universidad, generando desde su particularidad, respuestas válidas para los problemas contemporáneos.”* Desde el apartado Institucional, y en el de Relaciones Internacionales e Institucionales, el objetivo de *“Propiciar actividades que generen nuevos espacios de participación para la comunidad educativa de esta Universidad y que fortalezcan y desarrollen los vínculos ya existentes con organizaciones e instituciones internacionales. Fomentar vínculos dinámicos y duraderos con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales orientadas a la integración regional”*.

La Universidad de Moreno, con sede en Moreno y creada en 2009, indica en la Primera Parte del Estatuto, en Principios y Objetivos, Artículo 3º.- *“La Universidad Nacional de Moreno tiene como objetivo general la promoción del desarrollo integral de su región de pertenencia, por medio de la generación y transmisión de conocimientos e innovaciones científico-tecnológicas que contribuyan a la elevación cultural y social de la Nación, el desarrollo humano y profesional de la sociedad y a la solución de los problemas, necesidades y demandas de la comunidad en general. Con ese objeto, desarrollará actividades concurrentes de enseñanza, investigación, vinculación y extensión que propendan al desarrollo de la sociedad en el espíritu democrático, ético y solidario que establece la Constitución Nacional, procurando en todo momento el respeto y defensa de los derechos humanos y la*

*no discriminación, la igualdad de oportunidades y la confraternidad entre los seres humanos.”*

La Universidad Nacional Arturo Jauretche, creada en 2009 y con sede en Florencio Varela, establece en su Estatuto de creación que la Universidad tiene como propósito *“Consolidar y profundizar la relación universidad/comunidad a partir de estrategias definidas y acciones concretas. Promover la formación de personas reflexivas y críticas que desarrollen valores éticos y solidarios para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. Coordinar con las universidades y el sistema educativo de la región el desarrollo de los estudios superiores, de investigación y participación comunitaria desde la articulación y el diálogo permanente para trabajar las problemáticas de la zona de manera colectiva.*

En cuanto a la Universidad del Oeste (UNO), el Estatuto establece en su primer artículo: *“Cumplir acabadamente la Función Social para la que fue creada en las actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión y vinculación, preferentemente orientada a la comunidad regional, pero sin perder la perspectiva de compromiso nacional y de contexto universal. Este compromiso será debidamente actualizado y quedará formalizado en un documento que se revisará periódicamente y que servirá de referencia a las autoridades y miembros de la Comunidad Universitaria para orientar sus actividades, evaluarlas y rendir cuentas a la sociedad de la responsabilidad que le ha sido asignada”.*

La Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), con sede en José Clemente Paz y creada en 2009, establece en su Estatuto el vínculo con la comunidad, como una universidad abierta a su medio, y a la difusión de conocimientos que contribuyan al desarrollo de la región (artículo 2º y 4º - Título II -Principios y Fines). Tal como lo reflejan el conjunto de Universidades del Conurbano, la Secretaría de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria tiene a su cargo la función de *“asistir a los órganos de gobierno de la Universidad interviniendo en la promoción, planeamiento y ejecución de políticas destinadas a cooperar con la comunidad del área de influencia en la búsqueda de soluciones a sus necesidades, como instrumento de inclusión social, y de la participación de los actores sociales en sus actividades académicas y culturales. Asimismo, brinda asistencia articulando y aprobando los procesos de transferencia”.*

Por último, La Universidad Nacional de Avellaneda, creada en 2009 y con sede en Avellaneda, marca en su Estatutito de creación ARTÍCULO 5.- La Universidad Nacional de Avellaneda es una universidad pública, autónoma y cogobernada, que considera las características propias de la región e intenta convertirse en referente nacional e internacional para las disciplinas que la caracterizan. Está vincu-

lada con el municipio, la provincia, la nación y el mundo; es eficiente y moderna en su gestión; comprometida, integrada y solidaria con la comunidad a la que pertenece; con desarrollo de líneas de investigación de excelencia, socialmente útiles y al servicio de la innovación, la producción y el trabajo. En total consonancia con el Estatuto de la Universidad Nacional de Avellaneda, por Resolución del Señor Rector N° 184/2015 se crea La “SECRETARIA DE VINCULACION Y TRANSFERENCIA”, en un todo de acuerdo con la normativa vigente, estableciendo su Misión en: *“Identificar los problemas y demandas del medio social, desarrollando acciones que determinen la inserción plena de la Universidad”. Vincula científica y tecnológicamente la Universidad con la comunidad promoviendo la participación institucional en el proceso de desarrollo económico y social, a través de la oferta de recursos humanos (académicos, científicos, tecnológicos) y de la infraestructura”*.

Más allá de este rasgo común que cada una de estas casas de estudios explicitó como misión, otro elemento importante que nos permite pensarlas como un conjunto haya sido que las mismas crearon en 2008 la red RUNCOB.

Compuesta por 13 Universidades Nacionales, integró a las 11 universidades ya mencionadas a las universidades nacionales de Lomas de Zamora y de Luján, fundadas ambas en 1972. Estos casos complejizan la delimitación señalada bajo el grupo de “universidades del conurbano” y merecerían una profundización que excede los objetivos de este trabajo.

Tanto la Universidad de Lomas (UNLZ) como la Universidad de Luján formaron parte del Plan Taquini (reestructuración de la Educación Superior en la Argentina para descomprimir las universidades tradicionales).

En cuanto a la UNLZ, muchas investigaciones hacen relación al período en el cual fue creada (Octubre de 1972), y que su espíritu de creación estuvo vinculado a las Universidades tradicionales, ya que se inspiró en las de Buenos Aires y la Plata. Su nacimiento fue producto de la ley N° 19.888, del 13 de Octubre de 1972 (programa de ampliación de la educación que llevaría a la fundación también de las de universidades de Jujuy, La Pampa, Catamarca, Entre Ríos, Luján, Misiones, Salta, San Juan, San Luis y Santiago del Estero).

En caso de la segunda, la de Luján, anclada en una zona agropecuaria, como dato destacado, fue la primera en ofrecer la chance de estudios superiores a personas mayores de 25 años carentes de título secundario. A pocos años de su creación, la universidad se expandió a través de Centros Regionales, ubicados en General Sarmiento, Mercedes, 9 de Julio y Chivilcoy. La Universidad sufrió una clausura durante la última dictadura.

Volviendo a la RUNCOB, la misma estableció como objetivo principal contribuir al desarrollo social, económico, político y cultural de la región metropolitana mediante acciones de cooperación educativa, científica, tecnológica y cultural entre quienes la integran.

En la Declaración de creación de la RUNCOB los Rectores participantes manifestaron su interés en crear una Red que contribuya a ampliar y promover líneas de acción de mejoramiento para los procesos de enseñanza, aprendizaje y sobre todo, de gestión, focalizando en diferentes áreas, a saber: el ingreso, el trayecto, la retención y la graduación de los estudiantes en estas universidades, en consonancia con las políticas públicas nacionales y provinciales. Para el cumplimiento de los objetivos, se fueron conformando diferentes “subcomisiones de trabajo” que se involucrarían en diferentes áreas de interés y problematización, generación de líneas de acción y gestión, articuladamente con las Secretarías Académicas y otras áreas afines de cada universidad.

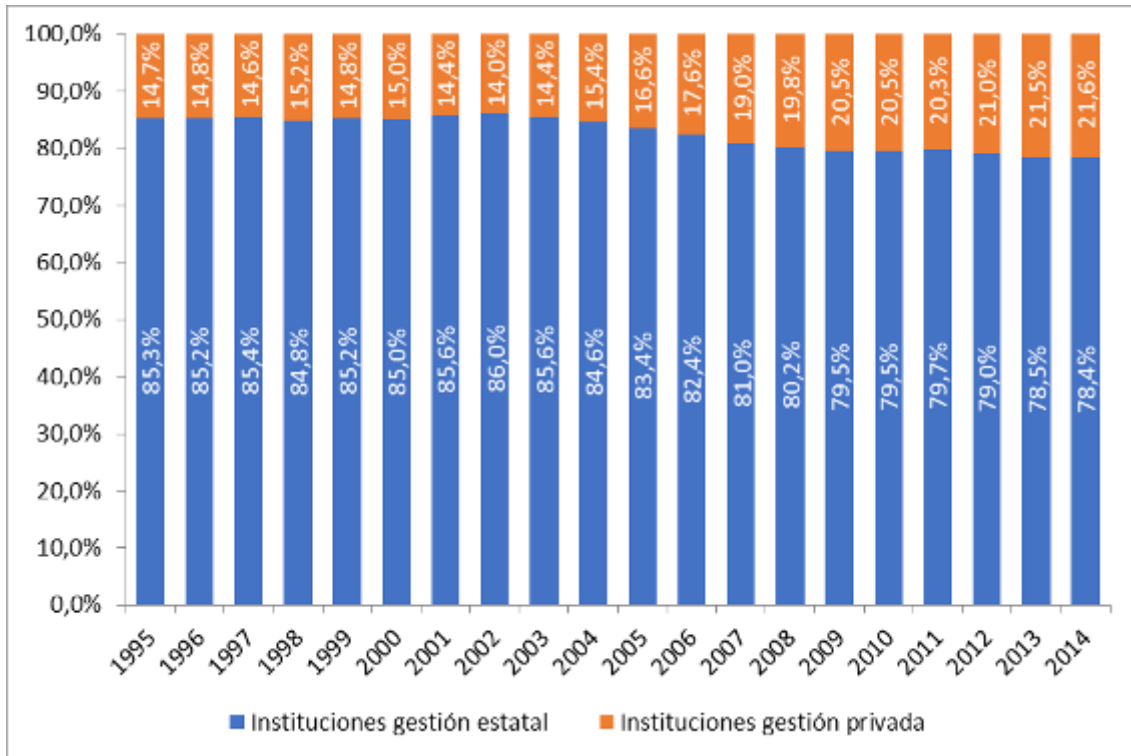
### **La matrícula del sistema universitario; las universidades del conurbano como punto de comparación**

La matrícula Universitaria de carreras de pre-grado y grado viene en constante expansión desde el año 1986 con algunas excepciones (1993 y 2007). En el período estudiado 1986-2014 la matrícula del nivel superior declarada pasó de 581.813 a 1.871.445 alumnos, lo que se traduce en un aumento del 221% en 28 años. Ahora bien es importante analizar cómo se distribuye esa matrícula en las distintas opciones que ofrece el sistema de educación superior Argentino: Institutos Universitarios públicos, Institutos Universitarios privados, Universidad Nacionales, Universidades Privadas y Universidad Provinciales.

Si tomamos en primer lugar la distribución por tipo de gestión, el gráfico n° 1 nos permite observar en términos relativos, la preeminencia de alumnos en instituciones de gestión estatal en el nivel superior (85,5% al comienzo del período en estudio, 78,4%, al final del mismo), en relación a la gestión privada. Sin embargo esta comienza a descender leve pero constantemente desde el año 2003.

**Gráfico N°1: Alumnos de pre grado y grado de nivel superior por año según tipo de gestión de instituciones a las que asisten. (en porcentaje).**

**Período 1995-2014**

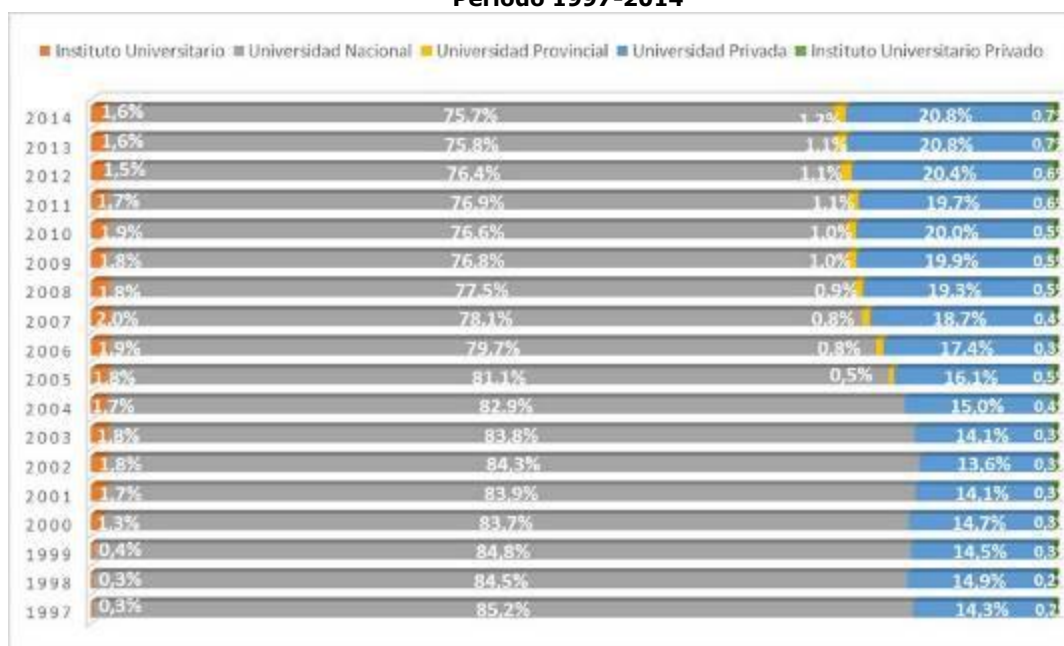


Fuente: Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias. Anuarios estadísticos varios.

En lo que respecta al tipo de institución universitaria, en el gráfico n° 2 podemos observar como la Universidad Nacional es la que mayor porcentaje de matrícula absorbe. Al mismo tiempo se puede observar una creciente acumulación de matrícula de los institutos universitarios, por lo menos desde 1997, aún con un peso relativo leve (1,5% en promedio), y por otro el surgimiento de universidades provinciales, desde 2005 (Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad del Sudoeste y Universidad Provincial de Ezeiza).



**Gráfico N° 2: Alumnos de pre grado y grado de nivel superior por año según tipo y gestión de institución universitaria. Gestión pública y privada. (en porcentaje)  
Período 1997-2014**

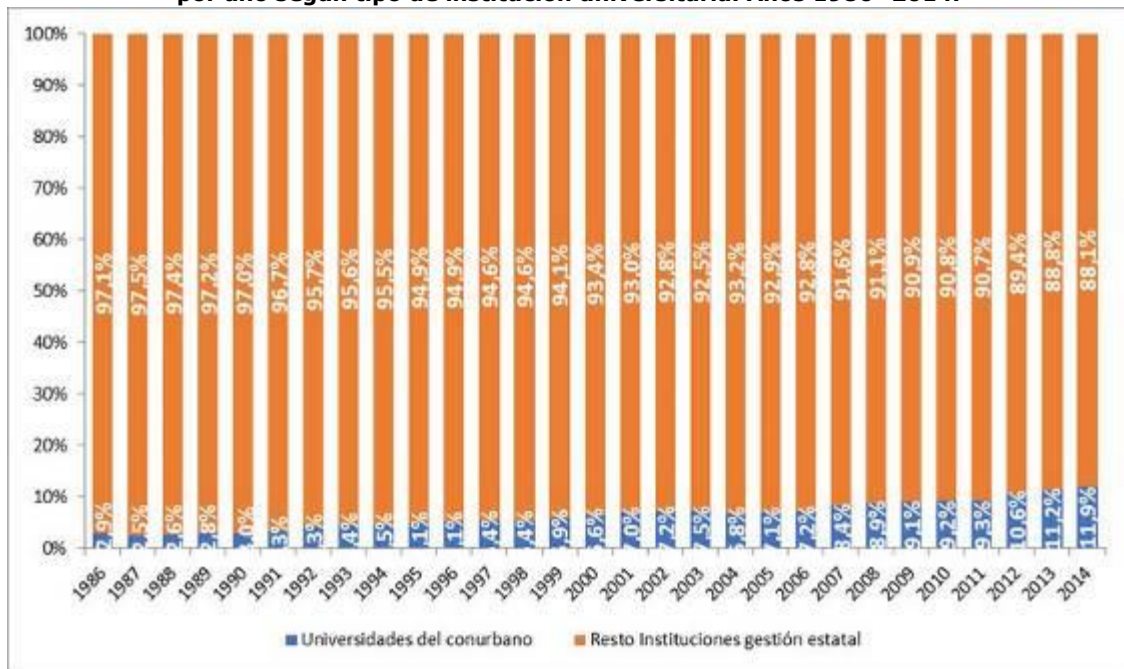


Fuente: Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias. Anuarios estadísticos varios.

A continuación se analizará en profundidad el comportamiento de la matrícula estatal ya que representa en todo el período más del 75% de la matrícula del total del sistema superior, además de ser allí donde se encuentra la matrícula de las Universidades del Conurbano Bonaerense, objeto de estudio de esta ponencia.

Ahora bien si queremos indagar el comportamiento de la matrícula estatal por Universidades, a continuación se puede observar la creciente incidencia de las universidades del conurbano<sup>5</sup>. Si en 1986 representaban el 2,9% del total de la matrícula (y solo correspondían a la Universidad Nacional de Lomas de Zamora), el incremento fue paulatino y constante, hasta alcanzar el 11,9% en el año 2014. Es decir que 11 de 100 alumnos que concurren a un establecimiento de educación superior de gestión estatal, va a alguna de las universidades del Conurbano Bonaerense

5 Se incluyen en Universidades del Conurbano: Universidad Nacional de Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

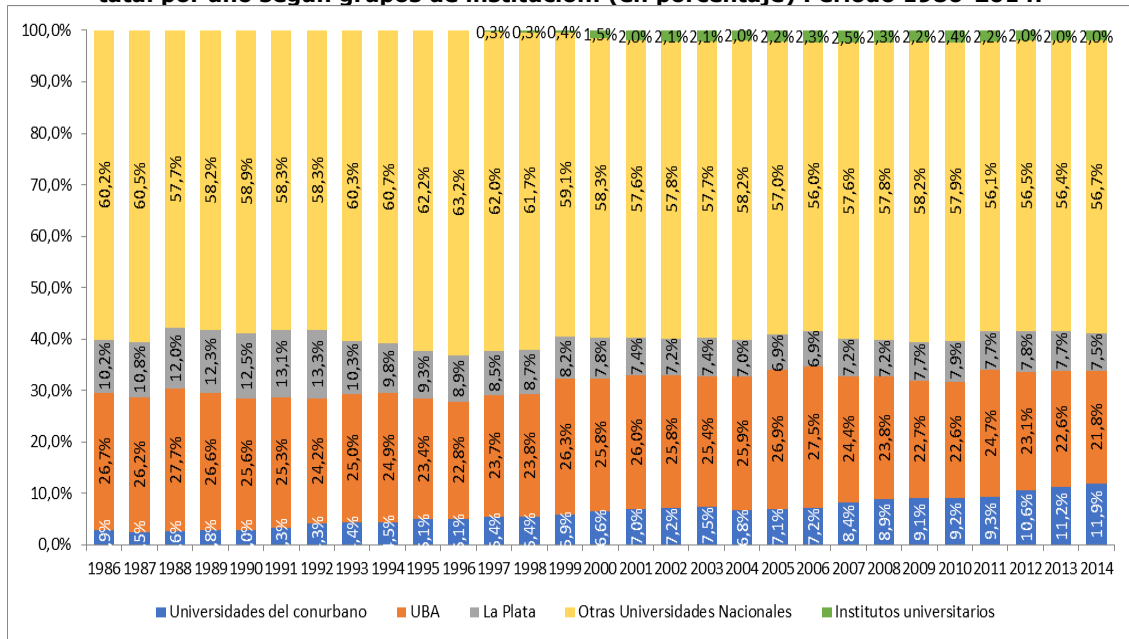
**Gráfico N° 3: Distribución porcentual de alumnos de pre grado y grado de gestión estatal por año según tipo de institución universitaria. Años 1986- 2014.**

Fuente: CIIE. Secretaría de políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina.

Nota: Se incluyen en Universidades del Conurbano: Universidad Nacional de Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Si esta mirada sobre el peso de las Universidades del Conurbano en la matrícula estatal, lo desagregamos por tipo de institución, distinguiendo a la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de La Plata (La Plata), se pueden establecer algunas conclusiones. Siguiendo el Gráfico n°4, puede observarse que las universidades del Conurbano van aumentando la participación en la matrícula de gestión estatal, dicho aumento aparece en detrimento del peso de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de La Plata. La primera, pasa de concentrar el 26,7% de la matrícula en 1986 a 21,8% en 2014. Con respecto a la segunda la caída en el mismo período es de 10,2% a 7,5% respectivamente. Otro punto importante de destacar es la mayor presencia de los institutos universitarios. Tal como se señaló antes, al igual que para el total del sistema universitario, en la matrícula estatal, pasaron de representar el 0,3% al 2%.

**Gráfico N°4: Alumnos de pre grado y grado de instituciones universitarias de gestión estatal por año según grupos de institución. (en porcentaje) Período 1986-2014.**

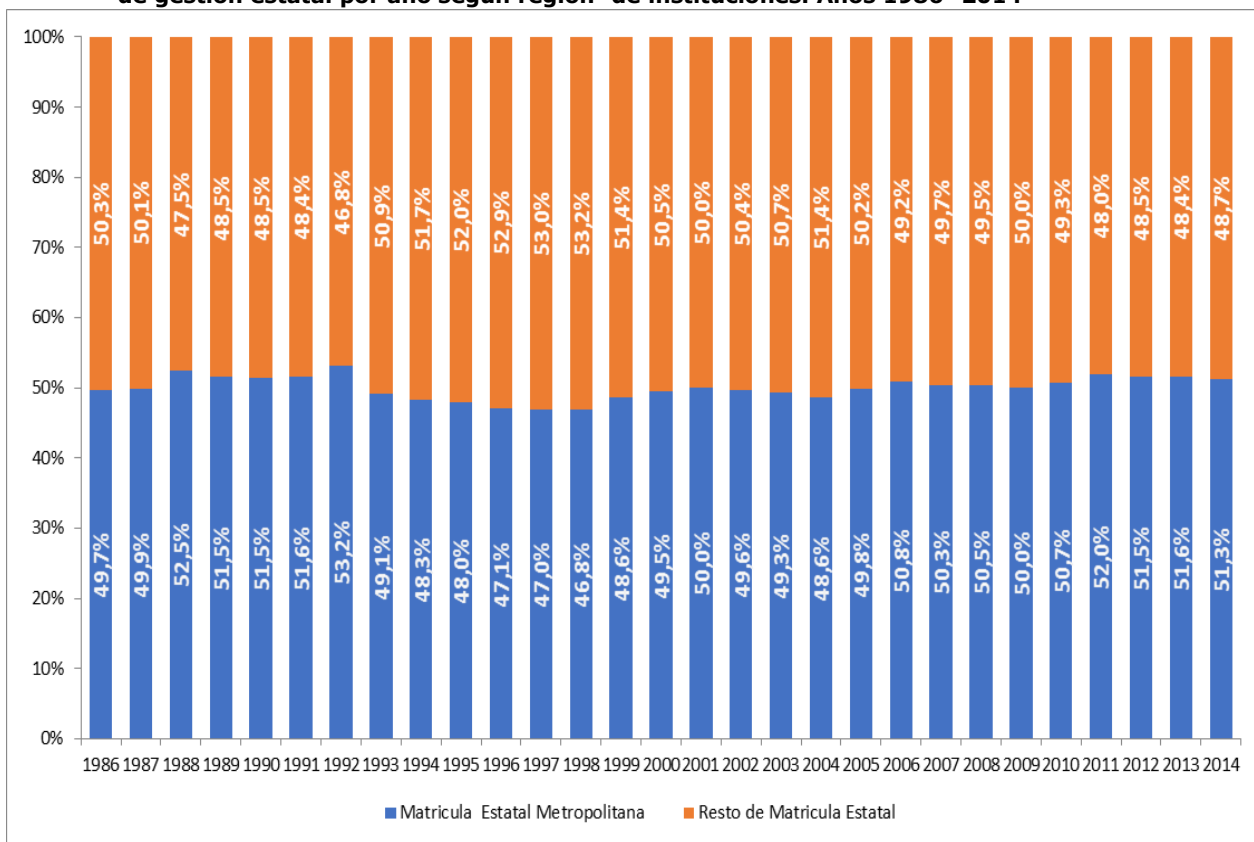


Nota: Se incluyen en Universidades del Conurbano: Universidad Nacional de Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de José C. Paz, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Por otro lado, otro punto importante a indagar es como se distribuye la matrícula universitaria estatal por regiones<sup>6</sup>. En este sentido, resulta notorio y no por ello sorprendente que cerca del 50% esté concentrada en la región metropolitana de Buenos Aires, y que a su vez esto encuentre escasa variación a lo largo del período 1986-2014. De hecho, en los últimos años se empieza a delinear una pequeña concentración.

6 Se tomaron las regiones definidas por el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CEPRES) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Ellas son: Región Bonaerense, Centro-este, Centro-Oeste, Metropolitana, Noroeste y Sur.

**Gráfico N°5: Distribución porcentual de los alumnos de pre grado y grado en instituciones de gestión estatal por año según región<sup>7</sup> de instituciones. Años 1986- 2014**



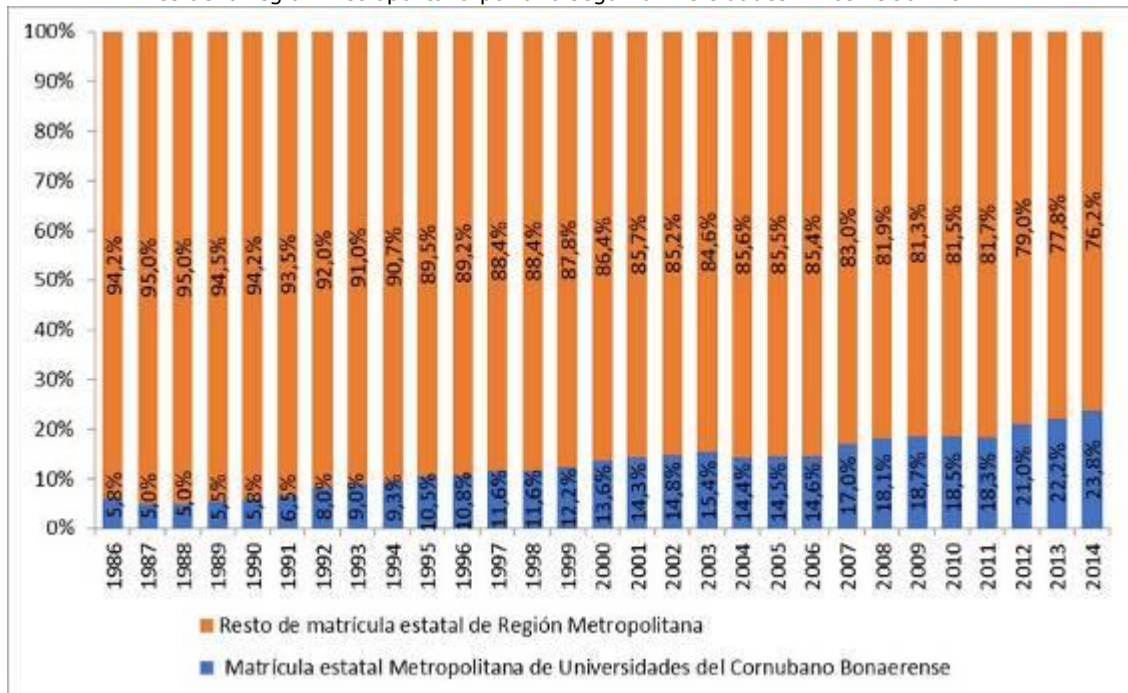
Fuente: Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias. Anuarios estadísticos varios.

Ahora bien, teniendo en cuenta el peso de la región metropolitana en el sistema universitario, es importante distinguir que proporción ocupa las universidades del Conurbano dentro de esa región. En el gráfico n° 5 se observa como las universidades del Conurbano a lo largo del tiempo empiezan, al igual que en el sistema universitario en general, a concentrar mayor cantidad de matrícula. En 1986, con la existencia únicamente de la Universidad Nacional de Lomás de Zamora, concentraba el 5% de la matrícula. En el 2014, con la creación de 11 Universidades más, este

7 Se toman las regiones según lo definido por Consejos Regionales de Planificación de la educación Superior (CPRES) del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. En relación a esta presentación en especial nos interesa distinguir de todas las regiones, la Región metropolitana. Componen a la Región Metropolitana las siguientes instituciones Universitarias estatales: Instituto Universitario Aeronáutico Instituto Aeronáutico Gendarmería Instituto Univ. del Ejército Universidad Nacional de Luján Universidad Nacional de San Martín Universidad Nacional de Tres de Febrero Universidad Nacional de Arturo Jauretche Universidad Nacional de Avellaneda Universidad de Buenos Aires Universidad Nacional de Gral. Sarmiento Instituto Univ. del Arte Universidad Nacional de José C. Paz Universidad Nacional de La Matanza Universidad Nacional de La Plata Universidad Nacional de Lanús Universidad Nacional de Lomas de Zamora Universidad Nacional de Moreno Instituto Universitario Naval Universidad Nacional del Oeste Instituto Universitario de Policía Federal Argentina Universidad Nacional de Quilmes Instituto Universitario Seguridad Marítima Universidad Tecnológica Nacional

conjunto de instituciones llega a concentrar casi el 24% de la matrícula. Este crecimiento de la participación de la matrícula de las Universidades del conurbano en la matrícula estatal metropolitana se dio de manera constante, dando un salto del 2006 a 2007 donde su participación creció en más de 2 puntos porcentual.

**Gráfico N° 6:** Distribución porcentual de los alumnos de pre grado y grado en instituciones estatales de la región metropolitana por año según universidades. Años 1986- 2014



Fuente: Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina. Secretaría de Políticas Universitarias. Anuarios estadísticos varios.

## Palabras finales

Como se ha señalado en la introducción lo presentado en esta ponencia corresponde por un lado a un proyecto más amplio que contempla otras dimensiones que hacen a lo que hemos denominado en llamar “Nuevos modelos universitarios”, como ser por caso el financiamiento, la organización político institucional, o la oferta curricular de estas instituciones. A su vez en el caso de nuestra dimensión (la cuantitativa y socio espacial), ponemos a consideración algunos datos e ideas preliminares, producto del primer año de trabajo dentro de un proyecto que es de duración bianual.

Como señalamos las nuevas universidades del conurbano se crean en un período que podríamos denominar como post expansivo en relación a la evolución del área metropolitana de Buenos Aires. En ese sentido corremos que son portadoras

de una lógica integradora y homogeneizadora social y espacialmente, en un período donde una lógica de signo contrario también se ha hecho presente poniendo en tensión permanente las condiciones de vida y del habitar en dicha región.

Recogiendo una larga tradición que podemos ubicar en la creación del Universidad Obrera Nacional en 1953, dichas instituciones se plantean como parte central de su misión integrarse al desarrollo de las localidades donde se insertan, a la vez que contribuir con sus necesidades y desarrollo, lo cual se expresa claramente en sus proyectos fundacionales y estatutos vigentes.

Lo hacen en el marco de una educación superior Argentina que viene en constante crecimiento desde el año 1986 hasta el 2014, y a la cual han contribuido en gran medida. Esto se observa claramente en cuanto se vio claramente como la región Metropolitana captura el 50% de la matrícula estatal, mientras que el resto de las 5 regiones el otro 50%, relación que se mantiene constante en toda la tendencia.

Hemos señalado que se pueden establecer algunas rupturas con respecto al tipo de instituciones que capturan la matrícula. Mientras que en los 80, la UBA y La Universidad de La Plata concentraban más de 1/3 de la matrícula estatal, en el 2014 pasa a ser inferior, y comienzan a concentrar mayor matrícula las Universidades del Conurbano. Ahora bien, el peso de las Universidades del Conurbano se profundiza si se toma la matrícula estatal de la región metropolitana. Mientras que en 1986 concentraban el 5,8% en 2014 23,8%.

En definitiva, como intentamos desarrollar en este trabajo, son varios los temas y factores, que tornan a estas nuevas universidades y sus nuevos modelos, un objeto de estudio pertinente y relevante dentro del campo de los estudios sobre educación superior universitaria.

## Bibliografía

**Altbach, P.** (2009). Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo. Buenos Aires: Universidad de Palermo.

**Araujo, J.** (2014). "La expansión de la educación superior en Argentina: nuevas oportunidades y viejos problemas", en I Encuentro Internacional de Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, 29 al 31 de octubre de 2014. En <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

**Brunner, J.J.** (1990). Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos. Mexico: FCE.

- Buchbinder, P.** (2005). Historia de las universidades argentinas. Buenos Aires: Sudamericana.
- Dussel, Inés, & Pineau, Pablo.** (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica en el primer peronismo. In A. Puiggrós, Historia de la educación en la Argentina. (p. 143 a 173). Buenos Aires: Galerna.
- Cano, D.** (1985). La educación superior en la Argentina. Buenos Aires: FLACSO - Grupo Editor Latinoamericano.
- Clark, B.** (1991). El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Mexico: Nueva Imagen - Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fernández Lamarra, N.** (2003). La educación superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas. Buenos Aires: Eudeba.
- García de Fanelli, A.** (1997), Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. Buenos Aires: CEDES. Documento 117, Serie Educación Superior.
- Herbon, F. y Quinteros Vivas, M.,** "Cambios en la estructura organizacional de las Universidades Nacionales del Conurbano: la emergencia de nuevos roles y funciones, en XI Jornadas de Sociología de la UBA. 13 al 17 de julio de 2015. En <http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar>
- Jaramillo, A.** (2002), La Universidad frente a los problemas nacionales. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Krotsch, P. y Suasnabar, C.** (2002). "Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo", en Pensamiento Universitario, Año 10, N° 10. pp. 35 - 54.
- Krotsch, P.** (2003). Educación superior y reformas comparadas. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Marquina, M.** (2011). "El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense" en Gluz, N. (comp). (2011). Admisión a la universidad y selectividad social. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Cap. 2.
- Martinez Porta, Laura.** (2014). Universidad y territorio: La Universidad como agente de desarrollo local. San Andrés, Buenos Aires.
- Toribio, D.,** (2000), "Cuál es la novedad de las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense? El caso de la Universidad Nacional de Lanús". Ponencia presentada en el Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 25 al 27 de Octubre de 2000.
- Toribio, D.** (compilador) (2010a). La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas. Remedios de Escalada: Ediciones de la UNLa.

**Toribio, D.** (2010b). "La expansión de la Educación Superior en contextos de crisis sociales y políticas", en Toribio, D. (compilador) (2010a). La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas. Remedios de Escalada: Ediciones de la UN-La.



# Reconfiguraciones en el ejercicio del cogobierno y la autonomía en la universidad argentina actual

MERCEDES LEAL

SERGIO ROBIN

lealmer@gmail.com / sergiooscarrobin@gmail.com

## Introducción

El objeto del trabajo es realizar un análisis de las condiciones actuales que presenta el ejercicio de la autonomía universitaria en la argentina y los modos en que se desenvuelve su sistema de cogobierno. Con este propósito, se analizarán las estrategias gubernamentales de reforma de la educación superior de las últimas décadas y las tendencias generales socio-culturales y políticas que modificaron las condiciones generales de funcionamiento de las universidades alterando las concepciones y márgenes de autonomía con que se manejan. Las hipótesis explicativas se apoyan en los resultados de un estudio cualitativo a escala nacional que recuperó la percepción de 80 profesores de UUNN sobre de los principios de autonomía y cogobierno (PICT redes 1890- CAP *The Changing Academic Profession Project*). Y además en ensayos y resultados de investigaciones en la materia.

La tradición universitaria argentina a partir de la Reforma de 1918, se construyó sobre los pilares de la autonomía y del cogobierno universitario; es decir a salvo de los vaivenes del poder gubernamental de turno y de cualquier otro factor de poder socioeconómico, garantizando mecanismos democráticos para la toma de decisiones. Al igual que el resto de sus homólogas de la región, las universidades argentinas estuvieron sometidas a lo largo del siglo XX, a cambios en las condiciones políticas, sociales y culturales y como consecuencia de ello, los conceptos de cogobierno y autonomía fueron modificándose, asumiendo diferentes expresiones y forjando experiencias tan variadas como complejas de comprender.

En el caso argentino los debates contemporáneos sobre las restricciones a la autonomía universitaria y a la libertad académica, se inician con las políticas universitarias de los '90 que legitimaron los procesos de evaluación y acreditación universitaria con la creación de la CONEAU y la sanción de la Ley de Educación Superior (LES). Así la confianza pública en las instituciones universitarias será reemplazada por nuevas formas de rendición de cuenta con el consecuente impacto en el princi-

pio autonómico. En esta nueva visión, la evaluación vendría a ser un modo de restablecer la confianza en la universidad, sin que esto signifique aumentar el grado de libertad de las instituciones.

Evidencias de ello es el marcado intervencionismo gubernamental de los últimos veinticinco años en la producción e implementación de las políticas para el sector, que muestran el abandono por parte del gobierno nacional de un rol pasivo y focalizado en lo administrativo y la adopción de un perfil de fuerte liderazgo que condujo a la progresiva devaluación de los órganos de gobierno de las universidades (Consejos Directivos y Superiores).

La crisis terminal del año 2001 significó el fin de las políticas gubernamentales neoliberales. Luego de la breve gestión de Duhalde, el gobierno de Néstor Kirchner aumentó el presupuesto de las UUNN y avanzó en la recomposición salarial de los profesores. En este contexto mucho más favorable para la educación pública en general y superior en particular, la activa presencia de la SPU se evidenció en la importancia de los recursos de que dispuso para la generación permanente de programas y proyectos que consolidaron su influencia en el sistema universitario argentino.

No obstante las mejoras presupuestarias señaladas, las condiciones generales de las universidades continuaron siendo restrictivas. La necesidad de adecuarse a las tendencias reformistas globales las fueron volviendo cada vez más dependientes del poder central, restringiendo su autonomía a la administración de los limitados presupuestos y a la burocracia administrativa de lo académico. La definición de políticas claves de la vida universitaria como son las de acceso y desarrollo del grado, impulso de áreas de investigación, fortalecimiento de la docencia y de líneas prioritarias de extensión universitaria, no habrían sido iniciativa de las universidades ni de sus consejos superiores, sino de una tecno-burocracia del poder central representado por la SPU. La propia inercia de las instituciones para pensarse a sí mismas y definir políticas y los condicionamientos presupuestarios impuestos a nivel gubernamental, serían algunos de los supuestos que se sostienen para explicar tal situación.

La marcada fragmentación de los espacios decisionales del gobierno del sistema de educación superior por la multiplicidad de órganos existentes (CPRES, Consejo de Universidades, CONEAU, CIN, CRUP), habría fortalecido el dirigismo de la SPU. Tal fragmentación, además, agrega mayor complejidad para comprender los sistemas de alianzas y el poder de cada uno de estos órganos en la definición e implementación de políticas. El papel del CIN en la dinámica reformista de los 90 y en el nuevo siglo, resulta un elemento de análisis importante para pensar la autonomía

universitaria respecto de su influencia en aspectos centrales de las políticas universitarias, independientemente de su propia dinámica político-partidaria.

Frente a este escenario nos interrogamos acerca del perfil que adopta el “sistema de cogobierno” como principio fundante de la democracia universitaria post-reformista. Algunas evidencias muestran que la tendencia a la fragmentación señalada anteriormente se reproduce hacia el interior de la universidad, desplazándose la toma de decisiones colegiadas hacia figuras ejecutivas tales como Rectores y Decanos. También parece haber perdido substancia la representatividad y funciones de los integrantes de cuerpos colegiados y funcionarios cuya actividad se reduce más a la resolución de problemas académico-administrativos puntuales, a tejer alianzas para la resolución de problemas coyunturales, alejados de los espacios en donde se define la agenda y se toman decisiones de política universitaria para el mediano y largo plazo (CAP).

El panorama para pensar la autonomía universitaria y el sistema de cogobierno se complejiza más aun, por la vigencia desde el 2015 del Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios que constituyó avances significativos en materia de derechos laborales y cuya implementación requirió reformas estatutarias. Un hecho novedoso es que el convenio le otorga funciones normativas (reglamentación del concurso cerrado, régimen de permanencia, incorporación de docentes interinos entre otros) a un órgano como la “Paritaria Local” integrada por el gremio y representantes de las autoridades unipersonales, por fuera del Consejo Superior.

No obstante, es relevante destacar en la dinámica de política universitaria de la última década, la emergencia de novedosas formas asociativas transversales a nivel de Decanos. En algunos casos estas asociaciones surgen como consecuencia de los procesos de acreditación de carreras impulsados por la CONEAU a fin de proponer los estándares de acreditación. En cambio en otros campos disciplinarios, como el de las Humanidades y Ciencias Sociales, se crean como expresiones colegiadas para obtener recursos extrapresupuestarios a partir de proyectos orientados al grado, posgrado y extensión, por fuera de los procesos de acreditación de carreras.

## **I. Algunas precisiones conceptuales**

La bibliografía consultada sobre el concepto de autonomía muestra una vasta polisemia. Uno de los enfoques es el jurídico cuyo sentido etimológico, tal como la define, refiere a la autonomía como *la capacidad que tiene un ente para darse su propia ley y regirse por ella, en el marco de un sistema normativo superior* (Fi-

nocchiaro, 2004; citado por Vaccarezza, 2006). Como se puede observar esta definición delimita los atributos de la autonomía: capacidad para dictar sus propias normas y para auto administrarse pero a su vez la sujeción que esta tiene a un marco normativo superior. La universidad declarada autónoma cuenta con la facultad de cogobierno, la decisión de las políticas internas, la distribución de sus propios recursos y la determinación de los objetivos de su actividad. La autonomía también faculta a la universidad para elegir las carreras que dictará y las áreas de investigación que privilegiará. Vaccarezza (op. Cit.) considera que dado su carácter estatal y en la medida en que el Estado Nacional le provee sus recursos económicos, la universidad está subordinada a una ley de presupuesto y al control de sus gastos por parte de los organismos pertinentes. Sin embargo es controvertida la cuestión de si el control se debe extender a la evaluación por parte del Estado de los objetivos, orientación y calidad de su producción. En este sentido el autor va a remarcar que *es fundamentalmente en relación a la evaluación que se expresa significativamente el sentido de la autonomía en términos de poder político*. Así la autonomía adquiere una doble connotación: por un lado, se trata de afirmar la capacidad jurídica sin que la dependencia de los recursos limiten su actividad o las amenazas del juego político condicionen la libertad del gobierno interno. Por otro, se trata de afirmar la legitimidad de la universidad como ente rector en la producción de la cultura, la profesionalidad y la ciencia, de manera tal que en un momento histórico dado se les reconoce al conjunto de las universidades autónomas la plena capacidad de decidir e influir en el desarrollo de las profesiones, la enseñanza superior y el conocimiento científico. Es decir poder político para su propio manejo y poder político en el desarrollo de la sociedad en los aspectos que le conciernen.

Circunscribiendo el análisis al interior de la institución universitaria, se puede considerar a la autonomía como un constructo social de características identitarias. Es un rasgo peculiar de la cultura institucional que comprende desde un plano individual, la libertad de enseñanza, de investigación y opinión, como un privilegio del profesor o del investigador sin el cual sería difícil el desarrollo y la profundización del conocimiento. Desde el plano institucional la autonomía cumple la función de protección de la injerencia del Estado en los contenidos y orientación de la enseñanza y de la investigación. Es destacable considerar que este concepto adquiere una relevancia especial para el caso argentino, ya que surge de un proceso de magnitud como fue la Reforma de 1918. Respecto a esto, Didrikson (2006) aclara que el concepto de autonomía en otros países y aún en otras latitudes, aparece comprendida bajo el de *libertad académica*, tanto para las instituciones de carácter público como privado, en cambio en Latinoamérica no puede comprenderse sino desde su

carácter público y de bien social de la educación superior. Una suerte de dominio de límites autárquicos emblemáticos, una historia de luchas, asociada ésta a la definición de una forma de gobierno independiente, a la idea de un territorio de ideas inexpugnable, a la construcción de un nuevo mundo.

La autonomía también involucra potestad de gobierno para las autoridades de la universidad y para aquellos que intervienen más o menos activamente en la política universitaria. Se articula con el principio de democracia universitaria: elección democrática de las autoridades institucionales, una democracia que se corresponde con jerarquía del saber (voto calificado y proporcionalidad de los claustros) y que enlaza la vida interna de las universidades con una cualidad relacional de la universidad con el Estado.

Si en una articulación política hacia fuera, la autonomía se explica en la condición de la universidad como entidad de transformación social, el cumplimiento de esta misión va a estar dado por la legitimidad que esta posee en la sociedad. Entonces, en un marco de legitimidad social débil de la universidad, la pretensión de autonomía se construyó y fortaleció con el sentido de lucha contra la represión y de conquista de la democracia. Por lo tanto, más que una legitimación basada en el logro de la producción y transmisión de conocimiento, se trató de una legitimidad sostenida en el valor de símbolo y de liderazgo en la lucha por la democracia, la justicia y la libertad. Sin embargo, esta fuente de legitimidad sufre los avatares de desgaste rápido cuando el argumento de la reivindicación política de autonomía frente a la represión pierde su capacidad de legitimación en el largo proceso de gobierno democrático y allí se pone nuevamente en primer plano como fuente de legitimidad institucional, el ejercicio de las funciones.

En las últimas décadas, en el marco de una nueva relación entre Estado y Universidad, se configura otro significado de autonomía universitaria. Esta va a tener su vigencia a partir de lo que la literatura reciente ha denominado “capitalismo académico” (Slaughter y Leslie, 1999). Se trata de la autonomía entendida como capacidad de las instituciones de educación superior para actuar como agente económico libre en el mercado de bienes y servicios, es decir, la facultad de las entidades académicas de obtener y generar sus propios recursos sin depender, por lo menos totalmente, del tutelaje financiero del Estado.

Para Ibarra Colado (2003) esta tendencia nos permite poner en perspectiva nuevas prácticas de las universidades como la venta de productos y servicios con fines de autofinanciamiento, o comportamientos que funcionan en espacios diseñados como si fueran mercados, como la competencia institucional por fondos escasos bajo concurso, o la competencia de los investigadores por financiamientos para sus

proyectos o para acrecentar sus remuneraciones extraordinarias mediante programas de pago por mérito. Estas orientaciones han significado la posibilidad de poder explicar las maneras, desiguales y contradictorias, mediante las que las universidades de investigación se han acercado al mercado. Supone también la identificación de sus unidades organizacionales más específicas, como espacios en los que operan actores concretos bajo ciertas estructuras internas – pensando en las universidades como anarquías organizadas – y externas, pensando en las universidades como unidades que compiten en mercados que escapan a su control. Desde esta óptica las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas. Se encuentra en debate si estas transformaciones suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad, para adquirir en adelante el estatuto menor que poseen las empresas que prestan algún servicio a la sociedad. Si esta apreciación es correcta, la universidad dejaría de ser “institución” de la sociedad para devenir tan sólo en “organización” del mercado.

De Souza Santos analiza la crisis institucional de los sistemas universitarios contemporáneos producto de las tendencias globalizadoras y de las nuevas relaciones entre el Estado y las Universidades. Considera que esta relación no es problemática cuando se concibe a la universidad como un bien público y se torna problemática cuando el Estado la concibe como un bien que no tiene que estar asegurado solamente por el Estado. Allí es donde se da la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos que hace la universidad y la presión creciente del Estado y el mercado para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

## **II. La Agenda Universitaria de los Noventa: control y disciplinamiento de la profesión académica**

Los últimos veinticinco años en Argentina supusieron cambios importantes en términos de política educativa. Distintos estudios sobre las repercusiones de esas reformas (Leal y Robin, 2006) advierten que estas tendieron a modificar el marco general en que se desarrolló el sistema de educación superior, los márgenes de autonomía de las universidades y su dinámica de gobierno, manteniendo dichas mo-

dificaciones ciertos rasgos comunes a nivel del sistema aun cuando en cada institución presentara fisonomías particulares.

La aplicación de las reformas señaladas derivó en tendencias reguladoras dirigidas al conjunto del sistema de educación superior, que condujo a las universidades a un tipo de relación asimétrica que fue tomando forma a partir de la creación de una Secretaría de Estado para atender las cuestiones universitarias: la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) cuya capacidad de intervención efectiva en el sistema estuvo dada por el manejo de importantes recursos económicos y la función de evaluación-acreditación. En este escenario, la utilización de dispositivos regulatorios basados en diferentes sistemas de premios y castigos -materiales y simbólicos-, constituyó una de las herramientas claves para obtener la aceptación de las instituciones a la nueva política y modificar las condiciones tradicionales en que se desarrolló la autonomía.

En este marco descripto, los hallazgos empíricos proporcionados por el trabajo de campo en instituciones y actores revelan *diferentes estrategias* construidas por las instituciones para hacer frente a las nuevas demandas. Estos patrones de comportamiento colectivo supusieron en algunos casos la adaptación a las nuevas reglas de juego y en otros, experimentar modos de resistencia sutiles que simulen cumplir la prescripción explotando las debilidades del dispositivo regulatorio.

En síntesis, lo que muestran las indagaciones es que la intensidad del proceso reformista de estos últimos veinticinco años, pudo significar una reducción de los márgenes de autonomía a través de la instalación de una constelación de nuevas regulaciones formales, como así también la emergencia de una estructura de múltiples regulaciones informales que actuaron sobre las formas cotidianas de conducirse de los académicos. Las mismas en muchos casos, operaron *autodisciplinando y cambiando las percepciones acerca de la propia tarea de los docentes* y de sus responsabilidades individuales y sociales.

Un análisis de las estrategias regulatorias implementadas en el periodo señalado en las UUNN, permite agruparlas en función de sus rasgos más sobresalientes en dos categorías, ***dispositivo de disciplinamiento académico de la fuerza de trabajo*** y ***dispositivo de control de productividad de la fuerza de trabajo***.

El primer caso estuvo dirigido al cuerpo del profesorado exigiéndoles alcanzar titulaciones superiores a las poseídas al momento de iniciado el proceso, acreditar grados superiores de actualización académica y especialización, incorporarse a la actividad de investigación, acreditar experiencias de gestión, establecer redes o convenios interinstitucionales, entre otros. Estuvo constituido principalmente por

la implementación del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores (PROINCE) y su correlato en el Sistema Nacional de Categorizaciones. El Programa de Incentivos estuvo dirigido a regular las prácticas de los académicos universitarios mediante un sistema de “estímulos económicos” que conlleva sistemas de control del desempeño y de la productividad de los docentes en las distintas actividades académicas.

Es necesario enfatizar que las condiciones contextuales de las UUNN en oportunidad en que se instauró el programa de incentivos (1994) estuvieron marcadas por políticas de congelamiento presupuestario y salarial (1992), sub- ejecución de las partidas otorgadas por ley y agudización de la pauperización salarial que se prolongará hasta el 2004.

Sin embargo, más que como mecanismo de penalización que pusiera en riesgo los puestos de trabajo, el programa de incentivos más bien basó su identidad en su rasgo positivo, es decir, como un sistema de “premios”, de índole económico y simbólico, al promover entre los académicos las actividades universitarias más prestigiosas como incorporarse a las prácticas de investigación, hacer formación de posgrados y publicar. No obstante, la fuerte presencia que fue adquiriendo la “categoría” obtenida por los profesores y el programa en sí mismo en la vida cotidiana de las instituciones, como así también los condicionamientos (algunos más explícitos que otros) que fuera imponiendo al desarrollo de la profesión, construyeron la fuerte representación del programa como el “sistema social” al que se pertenece o se está marginado. Este hecho condujo a los profesores a darle al sistema lo que éste les fue exigiendo<sup>1</sup>, generando una dinámica universitaria fuertemente competitiva y credencialista, con control externo e importantes consecuencias en la reconfiguración de la profesión académica y de las instituciones, relativizando los rasgos de autonomía con que contaban.

El ***dispositivo de control de la productividad de la fuerza de trabajo***, se fue configurando de dos maneras: a partir del *sistema de categorización* docente y mediante los *partes de avance* anuales exigidos en el marco del desarrollo de los proyectos de investigación acreditados. La grilla de categorización docente estableció los criterios que progresivamente se aplicaron en los formatos utilizados para participar de las diferentes actividades académicas

---

1 Algunos ejemplos que ilustran estas respuestas colectivas de los profesores son las innumerables materias optativas ofrecidas y solicitudes de extensión de funciones a otras asignaturas para cumplimentar con la carga horaria exigida por el programa, como así también la afanosa búsqueda de tesis de posgrado para dirigir, cuando se impone en 1998 este requisito como excluyente para otorgar las dos máximas categorías de docente investigador.



(partes de avance de investigación, organización del currículum vitae, formatos de dictámenes de concurso, solicitudes de subsidios, becas, presentación de proyectos de diferente naturaleza, etc.). El énfasis puesto en la productividad se patentiza en las exigencias referidas a producción en docencia, en investigación científica o artística, en transferencia y producción artística. También se manifiesta en la formación de recursos humanos y en la importante valoración que se hace de cargos de gestión y de direcciones de docentes en proceso de formación (becarios, tesistas, auxiliares, etc.).

Los *partes de avance* exigidos anualmente como “rendición de cuentas” de los proyectos de investigación, comenzaron a operar como *organizadores de la vida académica y del desarrollo profesional* de los académicos. Las evidencias revelan una modificación de la estructura de tareas al interior de las cátedras: mayor diversificación de tareas y a su vez la realización de aquellas más valoradas por el programa de incentivos, como ser la producción en investigación (publicaciones, congresos, trabajo de campo, etc.), gestión y transferencia. Esta tecnología disciplinaria, al acentuar mecanismos de competencia entre pares, fue generando diferentes modos de *autoregulaciones* por parte de los propios actores. Parafraseando a Foucault (en Tenti Fanfani, 2001, 58) diríamos que este dispositivo de control de la productividad supuso *la formación de un vínculo que en el mismo mecanismo lo hace tanto más obediente cuanto más útil,(..) la disciplina aumenta la fuerza del cuerpo (en términos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia)*, a partir de formas sutiles de vigilancia y penalización ya que el poder disciplinario *ejerce haciéndose invisible* dado que “regula” a la distancia el conjunto de las actividades universitarias.

De esta manera se pone en evidencia que la reforma del sistema de educación superior enfatizó la implementación de una tecnología disciplinaria conformada por un conjunto de estrategias de control y regulación de la actividad académica más exhaustivas y efectivas que las tradicionales. Como resultado de este proceso se apreciaría una tendencia a recortar los márgenes de autonomía universitaria entendida en general como la “capacidad para tomar decisiones propias en el plano jurídico-político, administrativo y financiero”(Vilosio, 2009); y en particular la libertad que siempre ostentó para asumir la función de enseñanza y definir su agenda de investigación, como un privilegio del profesor o del investigador sin el cual sería difícil el desarrollo y la profundización del conocimiento.

### III. La autonomía y las políticas universitarias del siglo XXI

La crisis del 2001 para muchos autores, habría sido una bisagra entre el modelo de Estado Neoliberal, que acabamos de analizar, con el Estado *neokeynesiano* de las administraciones de Néstor Kirchner y Cristina Fernández que privilegió el crecimiento económico, la industrialización y las políticas distributivas en materia social. Este consenso difiere cuando se analizan los cambios y continuidades de las políticas universitarias de esta administración respecto de la de los '90. Estudiosos en esta materia ponen en duda la existencia de una política universitaria del gobierno kirchnerista, ya que su vocación transformadora que se expresó en diversos ámbitos de la vida nacional, y en claras políticas públicas en materia educativa, tuvo sus limitaciones en Educación Superior (Suasnabar; Chiroleu y Marquina, 2012). En otra clave explicativa se cree que, la escasez de lineamientos gubernamentales tendió a concentrar los procesos de toma de decisiones en los cuerpos ejecutivos del gobierno de las instituciones universitarias; por lo tanto, dicha falta no solo se la entendería en las limitaciones de la gestión gubernamental, sino en el interjuego de intereses entre estos sectores y la “corporación de rectores”. En esta línea de pensamiento, la dinámica del sistema y de la toma de decisiones responde más a una cuestión de *poder* (Suasnabar y Rovelli, 2012).

Puede entenderse también que la ausencia de una nueva agenda de políticas universitarias, o la particular intervención del kirchnerismo en la esfera universitaria, es consecuencia de su debilidad política en un espacio en el que construyó hegemonía el radicalismo, que tradicionalmente fue refractario al peronismo (Leal y Robin, 2011). Por lo tanto, la estrategia habría consistido en plantear un tipo de intervencionismo gubernamental que le permitiera construir consensos con los rectores y con la base del sistema. Lo primero se haría efectivo a través de sistemas de alianzas con la corporación de Rectores (CIN) y lo segundo, a través de los programas especiales, manejados por la SPU y destinados a resolver las necesidades más apremiantes de las instituciones (programas de mejoramiento de la calidad, de incremento de las dedicaciones exclusivas, de infraestructura, de becas, etc.)

Como puede observarse este panorama revela una suerte de juego dialéctico de poder entre diferentes ámbitos (universidad y gobierno) que hicieron valer el peso de su poder relativo.

## Los cambios de tendencia

Más allá de las diferentes posiciones frente a la política gubernamental, se reconocen cambios en la orientación de algunas de las tendencias vigentes en los '90 como fue el incremento sostenido de los presupuestos universitarios a lo largo del periodo y la recomposición de los salarios<sup>2</sup> a nivel nacional para el conjunto de las UUNN a través de procesos paritarios.

La inversión de recursos puede analizarse además a través de: a) el **Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU)** gestado en el gobierno anterior (1996) pero con mayores recursos económicos y ampliación de su cobertura<sup>3</sup>; b) el **impulso a las políticas científicas**<sup>4</sup>; c) el “Programa Estratégico de investigación y desarrollo” creado por el CIN (2007) con objetivo de desarrollar la ciencia y tecnología en áreas prioritarias y de vacancia que tengan consecuencias productivas y de diseño de políticas públicas; d) La creación de catorce universidades nacionales y un Instituto Universitario entre 2003 y 2014 <sup>5</sup>.

## Las continuidades: el marco normativo, las prácticas de evaluación y el dirigismo estatal

Insistentemente se remarca como continuidad de la política universitaria de los '90, la vigencia de la Ley de Educación Superior (LES), la CONEAU y los dispositi-

---

2 La evolución de los montos totales asignados por año en el período 2003-2010, muestra que el presupuesto de las UUNN se incrementó de casi 2.000 millones en 2003 a más de 12.000 millones en el año 2010. Además, aun tomando los índices más desfavorables de inflación (o los más pesimistas), se constata que el aumento presupuestario del periodo quebró la tendencia de diez años de congelamiento y retraso del sector Fuente: Anuarios Estadísticos de la SPU.

3 Según el gobierno, este Programa forma parte de una política pública destinada a promover la igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación superior (equidad social) para facilitar el acceso y la permanencia de alumnos de escasos recursos económicos y el buen desempeño académico en los estudios de grado en universidades nacionales o institutos universitarios. Su presupuesto se incrementó más de seis veces en el periodo 2004-2010 (de 8.600.000 pesos en 2004 a 45.000.000 en 2010), así como la cantidad de becas (de 3.840 en 2004 a 15.021 en 2010). Fuente: Anuario Estadístico 2010.

4 Entre las innovaciones más destacadas se destaca: la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007), el aumento del porcentaje de participación del gasto en I+D sobre el PBI (de 0,38% en el 2002 a 0,52% en 2008) y aumento de la cantidad de científicos y becarios de investigación (de 35.000 investigadores y 7.000 becarios en el 2000 a 50.500 investigadores y 13.000 becarios en 2008).

5 Cabe señalar que este hecho político fue interpretado de diferentes maneras: como demandas políticas de líderes del partido mayoritario (Chiroleu e Iazzeta, 2012); formando parte de las políticas inclusivas que se proponían llegar a sectores sociales históricamente excluidos del sistema universitario (Rinesi, 2012); y como un modo de recuperar el rol regulador, mediador y garante del Estado, limitando la lógica de mercado imperante en la oferta universitaria (Pérez Rasetti, 2012).

vos de evaluación (Categorizaciones docentes, acreditación institucional y de posgrado). Estas continuidades podrían obedecer –como ya dijimos- a la debilidad política del gobierno para imponer su propia agenda, pero también, a la apropiación que las instituciones y distintos actores (investigadores, gestores universitarios y burocracia estatal) hicieron de estas políticas, con finalidades e intereses no necesariamente coincidentes (Suasnabar, 2005). Tal es el caso de las políticas de evaluación que se configuraron como instrumentos que gradualmente fueron *colonizando* a las instituciones universitarias (acreditación) y *cooptando* a los académicos (programa de incentivo), algunos de los cuales, al constituirse, en evaluadores pasaron a convalidar las políticas y a ejercer una autoridad externa a la universidad.

Como se ve estas políticas y prácticas que alteran el ejercicio tradicional de la autonomía no pueden adjudicarse solamente a la acción del Estado sino que reconocen como participantes a los académicos y funcionarios universitarios.

Otra de las continuidades señaladas de la agenda de los '90, es la persistencia del manejo de los recursos presupuestarios a cargo de la SPU para distribuir recursos entre las universidades. Esto se realiza a través de programas que, si bien representan solo el 20% del presupuesto universitario, siguen teniendo el objetivo político de tejer alianzas con las autoridades universitarias, introducir alguna acción de política universitaria (voluntariados), o bien, de construcción de legitimidad política. Para las instituciones sería el modo de acceder a una porción de recursos sumamente necesarios y difíciles de obtener en el marco de los presupuestos genuinos de cada universidad.

No obstante, es necesario considerar las novedades que introduce la gestión de gobierno que estamos analizando, como son el incremento en la cantidad de programas (de 5 programas en el año 2000 se pasa a 30 en 2009) y su carácter “focalizado”, orientados al mejoramiento de disciplinas, carreras e instituciones que, sin desplazar a los programas de tipo competitivo (como el Programa de Incentivo), marcarían una innovación en la intervención estatal<sup>6</sup>. Una parte de los programas

---

6 Además de la vigencia del Programa de Incentivos, se creó en estos años el **Programa de Calidad Universitaria** con tres líneas de acción: a) Proyectos de mejoramiento de la enseñanza, que se otorgan a través de convocatorias no competitivas a carreras declaradas 'prioritarias' que hayan cumplido el proceso de acreditación de la CONEAU. Entre ellos, se encuentran: el Proyecto de mejoramiento de la enseñanza de las ingenierías (PROMEI I y II), el de Agronomía (PROMAGRO), el de Bioquímica (PROMFYB), el de Veterinaria (PROMVET) y el de Arquitectura (PROMARQ). b) Proyectos de Apoyo a la formación de Recursos Humanos en áreas de vacancia; consolidación de actividades de investigación, transferencia y vinculación; cooperación y articulación interinstitucional. Entre ellos se encuentran: el Proyecto de apoyo a Técnicos informáticos; el de intercambio de universidades nacionales (INTER-U); el de intercambio en ingeniería con Francia (ARFITEC); el de apoyo para carreras de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PACENI); el de apoyo a las Ciencias Sociales (PROSOC); el de apoyo

se articula con los procesos de evaluación externa y con los sistemas de acreditación dispuestos por la CONEAU; otros, se destinan a subsanar problemas estructurales de la universidad argentina —tales como el escaso porcentaje de docentes exclusivos— pero sin imputar los recursos al presupuesto de cada universidad sino otorgándolos a través de programas con recursos presupuestarios manejados por la SPU. Estas políticas también pueden ser interpretadas como estrategias de intervención gubernamental para evitar que estos recursos sean desviados hacia otros fines por parte de las instituciones según sus necesidades estructurales o coyunturales.

### **La disputa por los recursos: la agenda propia de las nuevas Asociaciones de Decanos**

Las Asociaciones de Decanos se fueron constituyendo como estructuras transversales capaces de ocupar espacios de interlocución con el gobierno en las últimas décadas. Si bien un primer análisis permite plantear la hipótesis de que su creación y dinámica de funcionamiento estaría replanteando los límites tradicionales de la autonomía universitaria, también se advierte que es un proceso progresivo que reconoce distintas etapas, diferenciadas por las características del contexto del sistema universitario y los modos en que estas enfrentan los desafíos de las agendas universitarias de los períodos en estudio.

A los fines de una mejor comprensión analizaremos el fenómeno de emergencia de las Asociaciones de Decanos distinguiendo dos etapas. En la primera se identifica la creación de tres asociaciones (AFACIMERA, CONFEDI y Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho. La primera asociación fue AFACIMERA, creada en 1961 por los decanos de las siete facultades de medicina que existían en ese entonces. Su propósito fue facilitar el acercamiento de las facultades de medicina del país, fomentar las relaciones entre profesores, graduados y alumnos e intercambiar experiencias para promover el progreso de la Educación Médica. A partir

---

a las carreras de Humanidades (PROHUM) y el de apoyo para la implementación de acciones complementarias Becas Bicentenario. c) Contrato Programa con algunas universidades para la asignación de recursos destinados a cargos con dedicación exclusivas) Articulación: con el objetivo de financiar acciones de articulación entre las universidades y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y el de mejorar la formación docente inicial para el Nivel Secundario orientado a áreas prioritarias (Biología, Física, Matemática y Química; Lengua, Historia y Geografía; Lengua extranjera).

de la LES en 1995, cumplió un importante papel en la formulación y revisión de los estándares para la evaluación y acreditación de las carreras de medicina<sup>7</sup>.

Posteriormente se crea el CONFEDI, de las facultades de ingeniería en el año 1988 que según su Estatuto tiene por objeto conformar un ámbito en el cual se debatan y propicien, a partir de experiencias propias, soluciones a las problemáticas universitarias planteadas en las Unidades Académicas de Ingeniería. Además va a actuar coordinando su accionar propiciando sistemas de interrelación entre ellas; articulando las normativas correspondientes a cada una, propendiendo a facilitar el intercambio de estudiantes, docentes, investigadores y personal no docente; así como también compatibilizar propuestas sobre planes de estudio y toda cuestión de interés común a las Unidades Académicas<sup>8</sup>. A su vez, y de la misma manera que AFACIMERA, cumplió un importante papel en la formulación y revisión de los estándares para la evaluación y acreditación de las carreras de ingeniería.

La experiencia del Consejo Permanente de Decanos de Facultades de Derecho de Universidades Nacionales se incluye en esta etapa por haber sido creado en 1992 con similares objetivos que las asociaciones ante descriptas. Esta tercera asociación, sin embargo, no intervendrá en procesos de evaluación ni acreditación de sus carreras y cierra una primera etapa en el marco de un sistema universitario que aún no ha experimentado las importantes reformas que tendrán lugar en la década de los noventa.

Hablamos de una segunda etapa cuando focalizamos el análisis en las experiencias de constitución y actuación de las Asociaciones de Decanos de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), Ciencias Sociales (CODESOC) y Humanidades y Educación (ANFHE).

La asociación más antigua es el denominado CODESOC (Consejo de Decanos de Ciencias Sociales y Humanidades) que se constituye en diciembre de 2002 y aprueba su Estatuto al año siguiente, el que será reformado y aprobado finalmente en marzo de 2015. En este texto, entre otros, sobresalen los propósitos de servir de espacio institucional de reconocimiento mutuo, promover el desarrollo de líneas de investigación, aportar a la acreditación mutua de carreras y establecer vínculos conjuntos con redes de cooperación internacional.<sup>9</sup>

Por su parte, CUCEN se crea en noviembre de 2003 y se provee de un Estatuto que organiza sus propósitos en tres aspectos: "*Las Ciencias Exactas y Naturales en*

---

7 GALLI, A. : "AFACIMERA: Creación y Desarrollo", Revista Argentina de Educación Médica, Vol 2, N°2, Noviembre de 2008: 68-77, [http://www.raemonline.com.ar/pdf\\_pub/n2\\_08/em2-4""\\_68\\_77.pdf](http://www.raemonline.com.ar/pdf_pub/n2_08/em2-4) 31-03-17

8 <http://test.confedi.org.ar/titulo-i/>

9 <http://www.fhuc.unl.edu.ar/decanosociales/>

*la Cultura y como Factor de Desarrollo Socioeconómico, La contribución de las Cs. Exactas y Naturales al desarrollo de la educación pública en todos sus niveles, La participación en la definición de políticas educativas, científicas, y tecnológicas, y La cooperación interuniversitaria y la articulación".<sup>10</sup>*

La siguiente Asociación en crearse fue ANFHE. Está compuesta por 42 miembros (unidades académicas entendidas como Facultades, Escuelas, Institutos, Departamentos) pertenecientes a 32 universidades nacionales. *"Se conformó en 2004 con el objeto de promover la cooperación académica así como la articulación de programas que jerarquicen las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica"*<sup>11</sup>. Entre sus ambiciosos propósitos se destacan *"promover los estudios humanísticos y en educación; también la estrecha colaboración de las Instituciones afiliadas en todo asunto de interés común; colaborar con ellas para la coordinación de la planificación y desarrollo de la investigación y de enseñanza de las humanidades y de la educación en el país con el fin de promover su mejoramiento, y proponer ante las autoridades responsables proyectos de política educativa vinculados con el planeamiento, la creación, organización y funcionamiento de Instituciones de educación y humanidades"*<sup>12</sup>.

Estas tres asociaciones reconocen rasgos que las emparentan, que las remiten a una especie de matriz común y que las identifican con un tipo de actividad que excede los límites académico- profesionales para asumir formas de intervención mucho más políticas. En este punto llama la atención de estas jóvenes asociaciones la eficacia y relativa rapidez con que se fueron constituyendo como entidades con peso político propio dentro del sistema de educación superior; espacios capaces de demandar al gobierno acciones políticas y recursos, y constituirse en actores de relevancia en el juego de definición de las políticas educativas para el nivel superior.

Con relación a la matriz de origen, es evidente que estas entidades se gestaron en un momento histórico marcado por los efectos de la crisis de los años 2001 y 2002. Producto de las profundas dificultades que atraviesa el sistema político, social y económico, van a nacer conscientes de que su fortaleza para negociar con el poder político vendrá, no solo de su empeño académico, sino del agrupamiento institucional y las estrategias de obtención de recursos en escenarios de escasez. Otro componente común a estas asociaciones es la clara conciencia de constituir colectivos llamados a posicionarse políticamente frente al gobierno y a los acontecimientos sociopolíticos de actualidad. De este modo fueron conformando un espacio

10 <http://webfmn.unsl.edu.ar/otrossitios/cucen/autoridades/estatuto.pdf>

11 <http://www.anfhe.org.ar/30-03-17>

12 <http://www.anfhe.org.ar/paginas/institucional/estatuto.html>

transversal, habilitando acciones y formas de negociación política por fuera de las vías tradicionales. La articulación de intereses en estos ámbitos se corresponden en mayor medida con el campo disciplinar y profesional, y en menor medida con el de la propia universidad de pertenencia.

A partir de lo expuesto, se podría ensayar el supuesto de que esta nueva forma de acción política por parte de los decanos de facultades, constituiría espacios de relativa autonomía universitaria novedosos y diferentes al tradicional ejercicio de tal autonomía. Un aspecto de este trabajo que requiere profundizarse más exhaustivamente.

El compromiso político que exhiben las asociaciones bajo análisis, ya se manifiestan tanto en la letra de sus Estatutos como en declaraciones y documentos críticos acerca de acontecimientos en nuestro país o países vecinos que concitaron la atención pública y el debate. En esto se inscriben los documentos producidos en apoyo a las protestas en Chile por la educación pública y posicionamientos ante la Ley de Educación Nacional y las políticas de Formación Docente en nuestro país <sup>13</sup>.

Con relación a los Estatutos, por ejemplo tenemos que la llamada "*Declaración de Mendoza*"<sup>14</sup>, documento fundacional del CODESOC, expresa la necesidad de "*promover acciones comunes en defensa de la Universidad Pública, estableciendo entre otros objetivos, aportar conocimientos para mejorar la situación del país y sus regiones, promover el conocimiento compartido de las realidades regionales representadas en la Red de Facultades de Ciencias Sociales*". A su vez, el Estatuto de CUCEN, establece claramente los propósitos de "*Participar activamente en la generación de políticas educativas, de investigación y desarrollo tecnológico y socioeconómico, y de protección y conservación del medioambiente*"; y "*Participar activamente en la elaboración de políticas presupuestarias para las Ciencias Exactas y Naturales*".

A esto se agrega el contenido del discurso inaugural del CONSEJO NACIONAL DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES en lo que se refiere a "*Crear condiciones de potencialidad y crecimiento en las instituciones educativas públicas. Recuperar para la universidad ese espacio de referencia en el cual se debatan los horizontes conceptuales que permitan pensar en un futuro posible a largo plazo. Generar políticas de innovación para una mayor democratización de nuestras instituciones. Propiciar medios de participación y representación en nuestras comunidades*". También enfatiza que "*este Consejo se propone ser el encuentro inicial de un*

13 <http://www.anfhe.org.ar/archivos/documentos/Documento%202006%20Ley%20Nac%20Educ%20formacion%20Docente%20ME.pdf>

14 Declaración de Mendoza <http://www.fhuc.unl.edu.ar/decanosociales/word/actas/ACTA%20I.doc>



*espacio compartido de trabajo responsable de nuestra Educación Superior y lo que desde ella podemos aportar, corporativa e institucionalmente, al crecimiento de nuestro país*<sup>15</sup>.

Como podemos apreciar, los textos señalados ilustran el contenido de documentos fundacionales con marcado compromiso político, el convencimiento de los fundadores de estar dando forma a asociaciones comprometidas, ya no solo con el desarrollo, la promoción y la consolidación de un campo de saber académico y profesional determinado; sino también con la educación como construcción sociopolítica vital, y con el desarrollo integral de la región y el país.

El otro matiz que caracteriza la acción de estas asociaciones va a estar dado, como ya señalamos, por la eficacia con que se legitimaron como actores de peso en el marco del sistema de educación superior. Y esta afirmación se funda en el éxito logrado en la gestión de recursos para el desarrollo de posgrados (Programa Doctorar), la mejora en las condiciones de trabajo docente (aumentos de dedicación a través de PROHUM I Y II, PROSOC I y II), infraestructura y equipamiento tecnológico. En relación a esto, es evidente que los propios protagonistas lo perciben de este modo cuando expresan *“Este espacio de encuentro de Facultades es tan valioso que nos puso ante las autoridades nacionales para debatir políticas”*<sup>16</sup>. Pero también es evidente que tal capacidad de interlocución con las autoridades se fue construyendo progresivamente. Esto se observa cuando sostienen que *“El avance de los temas en común que se discutieron en el Consejo siempre es más lento de lo que uno quisiera. El Consejo se formó allá por el 2002 lográndose avances significativos como el PROSOC, convenios de becas, dos Publicaciones, etc., pero lo más importante es la consolidación del espacio, del grupo de trabajo, de una idea, y algo para resaltar es el posicionamiento político del Consejo ante el Gobierno Nacional”*<sup>17</sup>; o cuando resaltan *“el rol político del Consejo y haber logrado una visibilidad de las Ciencias Sociales ante la sociedad, hemos tenido un efecto político impactante. Desde que empecé a participar me llamó la atención la modalidad de trabajo y funcionamiento y tenía la idea de que era un espacio cerrado de un grupito de poder y resultó ser todo lo contrario, el poder se ejerce horizontalmente,*

---

15 Discurso inaugural Consejo Nacional de Ciencias Exactas y Naturales <http://webfmn.unsl.edu.ar/otrossitios/cucen/reuniones/reunion1/DiscursoInaugural.pdf>

16 El Dr. Federico Schuster en ocasión del VII Encuentro de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas [http://www.fhuc.unl.edu.ar/decanosociales/acta\\_VII\\_29-03-17](http://www.fhuc.unl.edu.ar/decanosociales/acta_VII_29-03-17)

17 19 20 Decan@s Schuster y Arito. Acta Encuentro Extraordinario de decan@s de Facultades de Cs. Soc. y Humanas. Facultad de Cs. Sociales de la UBA, <http://www.fhuc.unl.edu.ar/decanosociales/2008/extraordinaria.pdf> 30-03-17 .

*tendiente a la inclusión y la participación de todos sus actores, esos son rasgos de identidad muy destacables*<sup>18</sup>.

También son expresión del mismo concepto las manifestaciones acerca de que *“tenemos que plantearnos tener reuniones con el CIN y con legisladores para llevar las inquietudes y pensamientos de los integrantes del Consejo, debemos generar poder ser vistos como interlocutores válidos de cara a la Sociedad, poder ser consultados sobre cuestiones sociales puntuales. El balance que hago es sumamente positivo de estos 5 años*<sup>19</sup>; o aquellas que sostienen que *“como balance es muy importante y positivo lo realizado hasta aquí, nos ha dado fuerza a las Ciencias Sociales este Consejo, un lugar político. Nos estamos debiendo llegar a distintos sectores del gobierno nacional para poder articular políticas”*<sup>20</sup>.

### **Algunas consideraciones finales**

Un análisis de los fenómenos abordados en el presente trabajo, desde el punto de vista del concepto tradicional de Autonomía Universitaria, revela que existen evidencias de una progresiva pérdida de la misma en el período en estudio por tres razones fundamentales: el neointervencionismo estatal, las características del marco jurídico (LES) y el papel de la CONEAU.

Sin embargo constituye un dato de la realidad que al calor del intervencionismo estatal se fueron generando formas de apropiación de los recursos en juego por parte de las universidades y los académicos, que ponen en tensión el concepto tradicional de autonomía. Una expresión de ello, como dijimos, fue la participación activa en la agenda universitaria de una franja de académicos en distintos espacios y funciones (organismos evaluadores), así como la influencia de los rectores a través del CIN en aspectos importantes de dicha agenda.

Otra evidencia serían los espacios transversales (asociaciones de facultades) que salieron a disputar los recursos en juego, construyendo sus propias agendas, en muchos casos asociadas al mejoramiento del grado, posgrado y la investigación, y constituyéndose en interlocutores válidos ante el gobierno.

---

20 Decanos Valiente y Gortari. Acta Encuentro Extraordinario de decan@s de Facultades de Cs. Soc. y Humanas. Facultad de Cs. Sociales de la UBA, <http://www.fhuc.unl.edu.ar/decanosociales/2008/extraordinaria.pdf> 30-03-17 .

Por último, la vigencia del propio convenio colectivo para los docentes de las universidades, que aun cuando pareciera constituir una forma de injerencia gubernamental, fue producto de una marcada presión de los propios docentes universitarios para la mejora de las condiciones de estabilidad y promoción de sus carreras académicas, aun cuando su aprobación e implementación suscita no pocos debates.

## Bibliografía

- Chiroleu, Adriana y Iazzeta, O. (2012)** “La Universidad como objeto de política pública: las deudas de los gobiernos K”. En Chiroleu, Adriana. Marquina, Mónica, Rinesi, Eduardo (2012) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Ed. UNGS. Bs.As
- Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica, Rinesi, Eduardo (2012)** *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Ed. UNGS. Bs.As.
- Didrikson, Axel (2006)** “La autonomía universitaria desde su contemporaneidad”, Univ. 31, México.
- Ibarra Colado, Eduardo (2000)** “Evaluación burocrática entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico. En Pacheco Méndez y Díaz Barriga (coord.) *Evaluación académica*. CESU, Mx.
- Leal, Mercedes y Robin, Sergio (2009)** “La profesión docente en la educación superior argentina en contexto de reforma. Un estudio comparativo de las regulaciones en IFD y UUNN”, en *Formación de Docentes ¿Qué cambió después de los '90?*, Jorge Baudino Ediciones, Bs. As.
- Leal, Mercedes y Robin, Sergio (2011)** “Reconfiguraciones en el ejercicio del cogobierno y la autonomía en la universidad”, en II Seminario Internacional: Universidad-Sociedad-Estado, Universidad de la República Uruguay, Asociación de Universidades, Grupo Montevideo.
- Pérez Rasetti, Carlos (2012)** “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas. En Chiroleu, Adriana. Marquina, Mónica, Rinesi, Eduardo (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Ed. UNGS. Bs.As
- Rinesi, Eduardo (2012)** “El lugar y los desafíos de la universidad pública en la Argentina Actual”. En Chiroleu, Adriana. Marquina, Mónica, Rinesi, Eduardo (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Ed. UNGS. Bs.As

- Slaughter, Seila y Leslie, L. (1999)** *Academic Capitalism*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore/: Londres.
- Suasnabar, Claudio y Rovelli, Laura (2012)** “Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente”. En Chiroleu, Adriana. Marquina, Mónica, Rinesi, Eduardo (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Ed. UNGS. Bs.As
- Suasnabar, Claudio (2005)** “Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de Política: Las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner”. On line: <http://www.saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos->
- Tenti Fanfani, Emilio (2001)** *Sociología de la Educación*. Ediciones de la Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.
- Vaccarezza, Leonardo (2006)** “Autonomía Universitaria, Reformas y transformación social”, en “Universidad e investigación científica, CLACSO, Buenos Aires.
- Vilosio, Laura (2009)** “A noventa años de la Reforma Universitaria: la universidad autónoma bajo la perspectiva de la internacionalización de la educación superior”, en *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*. Colección Educación, UNGSa. Bs. As.

# Políticas de compensación: las becas estudiantiles de la Universidad Nacional de San Martín

MARÍA FERNANDA ARIAS

KARINA FABIANA LASTRA

Fernanda.h2o@hotmail.com / kflastra@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

## Introducción

Las nociones de libertad, igualdad y fraternidad de la revolución francesa fueron instauradas como principios básicos en el siglo XVIII con la caída del *ancien regime* europeo y superaron las ideas tradicionales de autoridad y jerarquía, los gobiernos monárquicos, los circuitos muy cerrados de gobierno, con poca participación ciudadana.

Sin embargo, si bien la igualdad política fue paulatinamente ganada por los distintos sectores de la población en los tres próximos siglos, esta igualdad formal se evidenció fundamentalmente en el voto universal y obligatorio y no en otros beneficios que había traído el desarrollo económico y social. Un ejemplo es la iniquidad en el concierto mundial de las naciones entre el Norte desarrollado y el Sur en vías de desarrollo por el tipo de distribución de la riqueza y el camino desigual que tomaron para producir el desarrollo económico. En este sentido el Sur en desarrollo presenta una gran riqueza en productos primarios y una pequeña o mediana producción industrial y el Norte, en cambio, ya ha desarrollado su etapa postindustrial que asegura la viabilidad de una vida más digna para mayor cantidad de ciudadanos.

En resumen, la igualdad que preconizaba el liberalismo clásico no aseguró la igualdad de oportunidades entre los países menos desarrollados y dentro de ellos, los sectores más bajos de la población. En ese sentido, se dio una desigualdad económica que contrastaba con la igualdad política que le ofrecía el derecho al voto.

Nuestra ponencia tiene que ver con esos aspectos no contemplados por el liberalismo decimonónico. De acuerdo a esa postura, no importaba en que estrato de la sociedad uno se encontrara, el desarrollo innegable, el progreso indefinido darían a todos los que les correspondía de acuerdo a su trabajo y esfuerzo. Lo que se llamó “cuestión social” a fines del siglo XIX echó por la borda la ilusión de un progreso sin

trabas. El estado, que se hallaba atado de manos para que no se volviera a un gobierno autoritario, comenzó a desarrollar sus políticas públicas asistenciales poniendo remedios a las desigualdades.

Uno de los bienes que recibió la atención del estado fue la educación. Para progresar económicamente, se necesitaba que el pueblo fuera más educado. Si bien en el siglo XIX, los obreros realizaban una tarea totalmente mecánica al hacer sus labores, el progreso científico y técnico supuso maquinarias cada vez más sofisticadas que sólo podían ser utilizadas por empleados con más educación. Al mismo tiempo esta evolución produjo la necesidad de especialistas con una educación superior para que esa evolución científica y técnica no se interrumpiera, de allí la necesidad de dejar de lado la universidad elitista de antaño y hacer una universidad más abierta.

En el transcurso del siglo XX se fue produciendo una suerte de masificación de la educación universitaria. La tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 132 millones en el 2004. (López Segrera, 2009). Con respecto a los países en vías de desarrollo, En el África subsahariana, por ejemplo, la matrícula pasó de 100 mil estudiantes en 1970 a 1,5 millones a fines de los años noventa; y en América Latina de 13 millones en 1970 a 79 millones en el año 2000. (López Segrera, 2007).

Pero para retrotraernos a la historia de la universidad argentina y latinoamericana debemos recordar el movimiento de la Reforma Universitaria del año 18 en la ciudad de Córdoba. El movimiento estudiantil que promovía la gratuidad interna de la universidad argentina (democracia en la elección de autoridades, de profesores, de gobierno) e igualdad o democracia externa (ingreso irrestricto y gratuidad de la educación) (Chiroleu, 2010) logró implementar estos ideales en la sociedad. Sin embargo, el ascenso de todos los estratos de la población a la universidad todavía es una quimera. De hecho y a pesar del ingreso irrestricto y la gratuidad que se han impuesto a través de la ley universitaria de 1995 en la Argentina pero que venía cumpliéndose anteriormente, son pocos los elementos de los estratos más bajos de la población que pueden acceder a este nivel de estudios y graduarse. Y en esto hay una razón sociológica que han estudiado con detenimiento Pierre Bourdieu y Passeron. (2009). El hombre no llega al mundo como una *tabula rasa* o sea sin elementos adscriptos a la sociedad. Por el contrario cuando llega a la sociedad comparte una determinada etnia, salud y situación socioeconómica.

Además son herederos de la educación, situación socioeconómica y salud de sus padres. Estas cualidades, por lo tanto, especialmente la edad, la salud y la situación socioeconómica producen un determinado capital social que condiciona su nivel de vida, salud, empleo y por supuesto, educación. Es tan difícil que un niño de la villa

miseria pueda ser un estudiante universitario como que pueda crecer en plena salud y con la prevención sanitaria que posee un niño de la clase media. Según María Jesús San Segundo, el estudio Coleman de los años 60 en Estados Unidos aseguraba que el nivel socioeconómico y por tanto educativo del “*peer group*” o sea del grupo de pertenencia de los alumnos condicionaba grandemente su proyecto futuro. (María Jesús San Segundo, 1988)

Este fenómeno se manifiesta en la educación universitaria. A pesar de que la Declaración de Derechos Humanos compartida por todos los países occidentales y replicada en muchas constituciones como la nuestra de 1994 conciben a la educación como un derecho, la posibilidad que las minorías indígenas o discapacitadas o los mismos elementos de los estratos más bajos de la población sea universitaria es todavía muy remota. Entramos en lo que se ha llamado el “círculo vicioso de la pobreza”, el futuro económico, laboral y educativo de las personas no es el mismo para todos sino que depende de su misma condición social. Es decir, un habitante de las zonas más pobres de nuestro país, es igual físicamente a otro que nace en estratos superiores pero su educación, su salud, la salud de sus padres y su nivel laboral lo condicionan para que no pueda llegar a ingresar a la universidad. No sólo ello, la escuela a la que concurre, los compañeros que posee, su vida social se transforman en obstáculos para su ingreso a la universidad. Y esto no sólo sucede en países con ingreso restrictivo y con educación paga sino también en los que como el nuestro, el ingreso es virtualmente irrestricto y gratis.

Para poner coto a esta problemática de la igualdad formal y la igualdad real, se proponen programas que toman distintas denominaciones como las políticas de compensación, las acciones afirmativas o políticas de inclusión etc. En Argentina, se han desarrollado varias a través de becas orientadas hacia distintas realidades que han sido analizadas por varios trabajos (Lastra y Mihal, 2016), Chiroleu (2009, 2010). En esta ponencia analizaremos en primer lugar, la problemática con respecto a su financiación de las políticas de compensación, señalaremos algunas de las características del sistema de becas en Argentina para finalmente tomar como caso de estudio las políticas de becas de la Universidad Nacional de San Martín, intentando mostrar cómo estas políticas compensatorias se han diversificado y mejorado en los últimos años.

## **La financiación de las políticas universitarias**

Las becas y todas las políticas de bienestar estudiantil son parte de otro fenómeno que es la financiación universitaria. Es decir, ¿quién paga la educación en el

sector superior: la infraestructura, los docentes, los administrativos y finalmente las becas de los alumnos? La realidad es que es mayormente el estado el que financia este sector. Pero no sólo se trata de los países que como en el nuestro la educación superior es gratuita. Aún en países como Estados Unidos, la matrícula de las universidades, no alcanza para pagar todos los costos finales. Con lo cual, las universidades tienen que acudir necesariamente al estado y a los privados.

Si bien son los países centrales los que más invierten en la educación universitaria, también participan de la crisis económica que se han producido en todas partes. En resumen, la masificación de la educación superior ha producido que la expansión del presupuesto educativo no haya acompañado al aumento de la población universitaria. Jeff Scilingo (2016) decía en una nota periodística que existen más de un 40% de americanos que abandonan su carrera universitaria sin graduarse. Es por ello, que la sociedad norteamericana hace unos años está poniéndose a discutir sobre el coste del financiamiento estudiantil considerando si no es demasiado lo que se da por lo que se obtiene (Bruce Johnstone, 2003) Pero esto no sólo ocurre en países con grandes aportes o financiamientos públicos y privados como USA sino también en España. Calero afirma que España se coloca en la cola de los países de la OCDE que financian educación. Teniendo una participación de 4, 3 de su PBI en educación superior, siendo una de las más bajas de Europa. (Calero, 2007).

En Latinoamérica el financiamiento de las políticas universitarias es mucho menor, en líneas generales, en Argentina la Educación Superior recibe un 0,81 % del PBI. Ni en Brasil ni en Chile es mucho mejor. Al contrario, el porcentaje es menor y además, sus sectores son financiados en parte por sus propios alumnos que no llegan a cubrir el 20% del presupuesto universitario. Por lo tanto, tanto en Argentina, Chile y Brasil, los estados deben aportar sumas muy grandes en los gastos universitarios.

Ahora bien, una de los sistemas compensatorios desarrollados en todo el mundo y también en Latinoamérica han sido las becas y los créditos universitarios. Los primeros son ayudas económicas que se otorgan a los alumnos, generalmente, con la intención de ayudar a aquella población de menores recursos. Los segundos son préstamos a largo plazo y a un bajo interés que se otorgan a los estudiantes y que serán devueltos una vez que los mismos tengan una ocupación laboral. Asimismo, existen otros tipos de ayudas o beneficios universitarios como son las ayudas en el transporte, la ayuda social, las tutorías etc. Estas ayudas compensatorias son muy conocidas en el mundo europeo y norteamericano. De hecho, Estados Unidos concentra una infinidad de tipos de ayudas para los universitarios con financiamiento muy diverso, público y privado. En muchos casos, estos se tornan en acciones afir-



mativas hacia las etnias que se califican muy relegadas y más pobres como los indígenas, negros y latinos.

En los países latinoamericanos y a propuesta de los organismos multinacionales se ha puesto en marcha a partir de los años 90, la necesidad de emparejar las desigualdades. Por ello, las universidades han desarrollado distintas formas de becas y créditos universitarios, lo que resulta en un aumento en el presupuesto universitario. La pregunta es si todos estos programas para ayudar a las poblaciones más débiles han sido efectivas. Con respecto a esto, existe un estudio de la universidad de Cuyo que considera que la población de las tribus Huarpes en Mendoza han sido a pesar de la problemática inicial, aparentemente efectivas en lograr la permanencia de los estudiantes indígenas. (Fernández Vavrick, 2014) También un estudio de la Universidad de Luján ha demostrado que aquellos becarios provenientes de los estratos más bajos de la población han experimentado una mayor retención que aquellos que no tuvieron ninguna ayuda. (Oloriz, Mario Guillermo, Juan Manuel Fernández, Maria Verónica Amado, 2014)

### **Las becas y el bienestar estudiantil**

Una mirada sobre el área de bienestar en el marco de las políticas universitarias en Argentina, demuestra la relevancia que adquieren los programas de becas universitarias. Autores como García de Fanelli (2016), señalan que desde el año 2009 al 2015 crecieron en importancia los recursos públicos asignados a los estudiantes de nivel superior. Estas políticas se visibilizaron a través de los principales programas de becas, Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU) y el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) como así también a través del Programa de Respaldo de Estudiantes de la Argentina (PROG.ES.AR).

En el caso del Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), creado en el año 1996, era el único programa de asignación de becas del Ministerio de Educación hasta el año 2008. Estas becas estaban dirigidas a estudiantes de todas las carreras de grado y tecnicaturas que se dictaran en Universidades Nacionales e Institutos Universitarios, y que estén cursando las carreras de Ciencias Humanas y Sociales. Pueden postular los alumnos que hayan finalizado los estudios de Educación Media y no deban materias, pudiendo renovar si se encuentran cumpliendo con los requisitos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> El monto anual de la beca PNBU para el año 2015 es de \$10.800

Ahora bien, a partir del año 2008 se creó el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), planteándose como objetivos tanto incrementar el número de ingresantes, como así también mejorar la retención de los estudiantes, su rendimiento académico a la vez que incrementar la tasa de egreso en las carreras prioritarias. Las becas pueden renovarse a anualmente si se cumpliera con los requisitos, y el monto anual es sensiblemente superior al estipulado por el PNBU.<sup>2</sup>

Así mientras el PNBB estuvo dirigido a aquellos alumnos que cursen carreras como licenciaturas, ingenierías, profesorado y tecnicaturas en Universidades Nacionales, Institutos Universitarios, Institutos Superiores de Formación Docente. El PNBB está orientado a incrementar el ingreso y la permanencia de los estudiantes de bajos recursos que cursen carreras científicas y técnicas consideradas claves para el desarrollo económico y productivo. Se hace extensivo entonces a carreras vinculadas a las ciencias aplicadas, ciencias exactas y ciencias básicas, ya sean carreras de grado, tecnicaturas universitarias y no universitarias y profesorado terciarios.

A su vez, a partir de la creación del Programa PRO.GRE.SAR, es posible acceder a la Beca Estímulo que complementa las becas Bicentenario con PRO.GRE.SAR. En estos casos, se complementa la diferencia existente entre el monto otorgado por el PNBB de acuerdo al año de cursada del beneficiario y el beneficio otorgado por PRO.GRE.SAR<sup>3</sup>.

Cabe destacar que más allá de su contemporaneidad, los programas de becas impactan sobre diferentes destinatarios, en función de objetivos específicos y con dotaciones económicas variables. Algunos autores (Lastra y Mihal, 2016) analizan la distribución de becas en términos cuantitativos y de acuerdo al alcance logrado en el territorio nacional.

En este caso la referencia se constituye sobre las Regiones económicas.

**Cuadro 1: Cantidad de becas otorgadas durante el año 2012, según programa específico.**

Regiones	PNBU	PNBB
Pampeana: Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, La Pampa y Santa Fe	5070	11079
Patagónica: Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego	456	956
NOA: Catamarca, Jujuy, La Rioja, Salta, Santiago del Estero y Tucumán	4856	8155
Cuyo: Mendoza, San Juan y San Luis	710	3290

2 El monto anual por beca PNBB varía en función del año de cursada del estudiante, comenzando en un monto de \$12.960 y ascendiendo a \$31.104 para estudiantes que estén cursando el 5º año durante el año 2015.

3 El monto mensual para el PRO.GR.ES.AR era de \$ 900 en el año 2015.

NEA: Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones	4807	5476
Total	15889	28956

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario 2012 de la SPU

Asimismo, y tal como se advierte en este cuadro comparativo, el mayor porcentaje de becas en la región pampeana que es el área al que corresponde la UNSAM y son las correspondientes al Programa PNBB que es el que puntualmente se destina a carreras definidas como prioritarias por parte de las políticas educativas nacionales. Esta tendencia de concentración de la mayor cantidad de becas en la región pampeana es una tendencia que también se presenta con el Programa PNBU. Esto, sin embargo, puede pensarse que está relacionado con la mayor concentración de población tanto como recursos e infraestructura del sector educativo del país.

**Cuadro 2: Evolución porcentual de las becas PNBU, en todo el territorio nacional, según región económica.**

Regiones	2008	2009	2010	2011	2012
Pampeana	41.8%	41.8%	32.6%	30.1%	31.9%
Patagónica	1.64%	1.6%	2.5%	3.7%	2.8%
NOA	30.86%	30.9%	36.3%	32.9%	30.6%
Cuyo	8.92%	8.9%	5.7%	5.8%	4.5%
NEA	16.78%	16.7%	23%	27.2%	30.3%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario 2013 de la SPU

Cabe destacar que si bien la región pampeana económica sigue siendo la que ocupa el primer lugar en el porcentaje de becas PNBU, en el transcurso de los años se fue equiparando más con el porcentaje de otras regiones como el NOA y el NEA. Es decir, al observar la distribución regional de las becas en todo el territorio nacional, se advierte que si bien en todos los casos la región pampeana aparece como la más beneficiada, progresivamente se produjo una reducción en los porcentajes de becas asignados, y un acrecentamiento de los porcentajes de la Región NEA mayoritariamente. En el resto del país los porcentajes se mantuvieron estables, con leves variaciones. Algo similar ocurre con las becas PNBB como se muestra en el siguiente cuadro.

**Cuadro 3: Evolución porcentual de las becas PNBB, en todo el territorio nacional, según región económica.**

Regiones	2008	2009	2010	2011	2012
Pampeana	32.16%	33.8%	27.7%	28.7%	26.84%
Patagónica	2.79%	1.2%	1.9%	2.8%	2.3%
NOA	19.67%	29.2%	20.6%	32.9%	20.92%
Cuyo	6.86%	6.6%	8.7%	4.9%	7.82%
NEA	14.42%	16.1%	17.7%	26.5%	18.12%

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Anuario 2013 de la SPU

\*En los porcentajes presentados en el cuadro 3 no se encuentran contempladas las becas PNBB otorgadas a la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) por hallarse sus sedes distribuidas en todo el territorio, como así tampoco las becas otorgadas a los Institutos universitarios nacionales.

### **Becas UNSAM**

Es importante señalar que además de los Programas de Becas Nacionales, las universidades nacionales ofrecen becas o sistemas de ayudas para los estudiantes que realicen sus estudios de grado (Lastra y Mihal, 2016). En este sentido algunos trabajos dan cuenta de esta situación. Es el caso por ejemplo de la Universidad Nacional de Lanús (UNLA), cuya Dirección de Bienestar Universitario, creada el 17 de Octubre del 2003 y por Resolución 080/03 de Consejo Superior, cuenta con un "conjunto de programas y actividades ofrecidos a todos los integrantes de la comunidad universitaria con el objeto de crear condiciones favorables para el cumplimiento de los objetivos de la Educación Superior y la promoción de la comunidad". Entre ellas las Becas del PNBB, y también Becas del Programa Arraigo por medio del cual la UNLA intenta contribuir al apoyo de los estudiantes de otras localidades del interior del país que cursen carreras de grado.

En el caso de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, el programa de becas se propone garantizar la equidad en el acceso y /o permanencia de los estudiantes "de buen rendimiento académico que se encuentran atravesando una situación socioeconómica difícil..." a través de lo cual se proponen que éstos puedan terminar - en tiempo y forma- sus estudios. En este sentido, estas becas no priorizan aunque sea uno de sus objetivos el acceso al ingreso, sino más bien la continuidad de los estudios, porque se requiere contar con un buen rendimiento académico. Las becas se financian a través del Sistema de Contribución Universitaria, y existen: Becas de

Estudio – Eximición de la Contribución Estudiantil; Becas de Estudio – Otorgadas por Orden de Mérito.

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) ofrece un sistema de becas (Res. Nº 4402/2012) que cuenta con becas de tipo inicial para estudiantes de carrera de pregrado y grado que ingresen al Primer Ciclo y becas del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU).

La mayoría de becas que se otorgan contemplan a los estudiantes aún antes de la aprobación de los cursos de ingreso. Es decir, no se otorgan exclusivamente sobre la base del mérito y rendimiento académico, sino desde el ingreso para favorecer la retención de los estudiantes en el sistema de educación superior.

En el presente estudio hemos trabajado sobre el Sistema de becas de ayuda económica de la UNSAM, su financiamiento, características de las becas, y el perfil de los estudiantes beneficiarios. La metodología utilizada consistió en la realización de entrevistas con autoridades del área y estudiantes beneficiarios y el análisis de informes de gestión.

El Sistema de Becas de Apoyo Económico de la UNSAM se gestiona desde la Secretaría Académica de la Universidad y se regula a través de la Comisión de Becas conformada por autoridades de las Secretarías Académica y de Extensión, representantes de los claustros de alumnos y docentes, y un representante por casa unidad académica. A partir de la reforma del Reglamento de Becas en el año 2014 (Resolución Consejo Superior UNSAM, 219/14), la asignación de la partida presupuestaria se determina a través del Consejo Superior y consta en el presupuesto general de la Universidad. El Fondo de Becas puede ser beneficiario de fondos alternativos y donaciones. En este sentido, los montos otorgados en cada de tipo de beca nunca podrán resultar inferiores al ejercicio inmediato anterior. Al respecto la Coordinadora del Sistema de Becas señaló “fue una decisión política del Rectorado visibilizar los fondos destinados a las becas, a partir de su inclusión en el presupuesto universitario luego de la Reforma del reglamento en el año 2014. Esto ha permitido tener auditorías de la SIGEN, siempre con informes muy favorables”

Es interesante observar en el caso de la UNSAM, el crecimiento del Fondo de Becas, con el consecuente aumento del número de estudiantes beneficiados (Informe de gestión 2016, UNSAM). A tal fin se presenta el siguiente cuadro en el cual se observa la progresión e incrementos en los montos asignados a partir del año 2008:

**Cuadro 4: Presupuesto del Fondo de Becas de Apoyo Económico 2008-2016**

	Año 2008	Año 2009	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015	Año 2016
Fondo de Becas de Apoyo Económico	\$198000	\$198000	\$195000	\$250000	\$950000	\$1350000	\$1670000	\$2620800	\$4448000

Fuente: Informe de Gestión del Sistema de Becas de Apoyo Económico, UNSAM, 2016.

Respecto a los requisitos para poder acceder a este beneficio se requiere ser alumno aspirante o alumno regular de una carrera de grado o pre-grado de la Universidad. En este sentido, el alumno de acuerdo a su condición puede optar por acceder a algunas de las cuatro categorías de becas disponibles: a) becas de ingreso, para alumnos aspirantes cuya condición económica y social comprometería el ingreso a la universidad. En estos casos una vez que el alumno aprueba el CPU, se transforma automáticamente en una beca de continuidad; b) becas de continuidad: destinadas a alumnos de pre-grado y grado, cuya condición económica y social comprometería la continuidad de sus estudios. Se otorgan por un período de diez meses, y pueden renovarse anualmente; c) becas de apuntes y movilidad: tienen la finalidad de facilitar al alumno el desarrollo de su carrera, a partir de ayudar a solventar gastos de estudio (apuntes, libros, útiles, etc.) y viáticos en el trayecto a la Universidad. Se otorgan por un período de diez meses, y pueden renovarse anualmente; d) becas de excelencia: destinadas a alumnos que se encuentren cursando un estado avanzado de la carrera y demuestren alto rendimiento académico, y cuya condición económica y social comprometería la finalización de sus estudios y el rendimiento académico.

En la Convocatoria prevista para el año 2016, se aprobaron las solicitudes de 437<sup>4</sup> becarios, superando en 100 alumnos el número de ingresos comparado con el año 2015. A continuación se presenta la evolución de las becas otorgadas desde el año 2008:

**Cuadro 5: Cantidad de becas otorgadas 2008-2016**

Año	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Cantidad de Becas otorgadas	66	66	65	83	155	248	286	337	437

Fuente: Informe de Gestión del Sistema de Becas de Apoyo Económico, UNSAM, 2016.

4 Según el Anuario Universitario 2013 de la Secretaría de Políticas Universitarias, la UNSAM contaba con un total de 102 becarios entre las becas PNB y PNBB.

El otorgamiento de la beca de ayuda económica en el caso estudiado de la UNSAM se encuentra sujeto a dos tipos de criterio: a) Criterios de evaluación de la situación socioeconómica, para lo cual se utilizan como referencia montos en los que se correlaciona el grupo familiar conviviente (de acuerdo a cantidad de integrantes) con el total de los ingresos mensuales, y son los mismos que utiliza el ministerio de Educación nacional para sus Programas de Becas; b) Criterios de evaluación del rendimiento académico: el Reglamento del Sistema de becas establece que para postularse a las becas de Continuidad, de Apuntes y Movilidad o Excelencia, es necesario ser alumno regular, esto es tener aprobadas dos unidades curriculares por ciclo lectivo.

Habiéndose presentado 445 postulaciones para la Convocatoria 2016, y quedando exceptuados por no cumplir los criterios sólo 8 solicitudes, el Fondo de Becas alcanza para cubrir a todos los solicitantes. En el cuadro a continuación se observa distribución por tipo de becas.

**Cuadro 6: Monto anual y cantidad de becas otorgadas según tipo de beca.**

Tipo de Beca	Monto Mensual	Monto Anual	Cantidad de becas otorgadas
Continuidad	\$1.000	\$10.000	340
Ingreso	\$1.000	\$10.000	94
Apuntes y Movilidad	\$500	\$5.000	0
Excelencia	\$2.500	\$25.000	4
Total	X	X	437

Fuente: Informe de Gestión del Sistema de Becas de Apoyo Económico, UNSAM, 2016.

Respecto a la caracterización de los estudiantes becados, se observa que el 46% de los estudiantes están comprendidos en la franja etaria de entre 20 y 25 años, dentro de un total que se extiende entre los 18 y los 50 años. De ese porcentaje 75% corresponden al género femenino y el restante 25% al masculino.

La zona de procedencia de los estudiantes becados un 80% se concentra en torno al Área Metropolitana (Partidos de San Martín, Tres de febrero, y otros cercanos), y el resto provienen del Gran Buenos Aires y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Al tratarse fundamentalmente de un apoyo económico, durante el proceso de evaluación y selección de los becarios se consideró de forma predominante los ingresos totales del grupo familiar. En este sentido cabe destacar que más del 50% de los becarios se encontraba conviviendo en hogares cuyos ingresos se ubicaban entre los \$2.000 y \$10.000 mensuales por todo concepto. De acuerdo a este análisis, los porcentajes se distribuyen de la siguiente forma:

**Cuadro 7: Número y porcentaje de becas de acuerdo al total de ingresos del grupo familiar conviviente.**

Ingresos Totales del Grupo Familiar Conviviente	Total	Porcentajes
Hasta \$2.000	36	8.23%
Entre \$2.001 y \$6.000	128	29.28
Entre \$6.001 y \$10.000	123	28.14
Entre \$10.001 y \$14.000	64	14.64
Entre \$14.001 y \$18.000	48	10.97
A partir de \$18.001	38	8.68
Total	437	100%

Fuente: Informe de Gestión del Sistema de Becas de Apoyo Económico, UNSAM, 2016.

Un tema que aparece frecuentemente en los perfiles que se elaboran sobre los estudiantes que ingresan a las Universidades del Conurbano Bonaerense, ámbito geográfico en el cual se encuentra situada la UNSAM, hablan de un alto porcentaje de “estudiantes primera generación de universitarios”. En este caso, si tomamos como referencia el hasta los estudios secundarios completos de los padres, observamos que el 63% de las familias de los becarios se sitúan en ese de formación o por debajo del mismo.

Finalmente el relevamiento acerca de la situación salarial de los becarios, nos muestra que el 61% de los estudiantes becados en la Convocatoria 2016 no trabaja. Una de las hipótesis sostenida por la Coordinación del Sistema de Becas, se relacionan con las dificultades para ingresar al mercado laboral (62% de estos estudiantes tienen menos de 25 años), o bien el esfuerzo del grupo familiar sumado a la beca, permite que estos estudiantes puedan dedicarse solamente a estudiar.

Consultada la autoridad a cargo del Sistema de becas sobre su evaluación del impacto de las becas en el estudiantado, comentaba que “realmente se está llegando a la población más vulnerable, ya que se puntúa más a mayor déficit económico. La beca puede coexistir con trabajar o tener un plan social. Además no es una beca meritocrática”. A su vez, reconoce como una deuda de gestión “relevar información respecto a cómo y cuánto influye la beca en la decisión de abandonar o continuar los estudios universitarios en momentos críticos”.

## Conclusiones

Las políticas de compensación han sido dispuestas para mejorar el ingreso de las capas más humildes de la población en la Educación Superior. Ella supone,



principalmente, un programa de becas diversificado para favorecer la igualdad en el ascenso de las capas más relegadas de la población en la Universidad. Pero también programas diversos, que serán analizados en otros trabajos, que facilitan la permanencia del alumno como comedor estudiantil, servicios de salud, jardines maternales, políticas para grupos minoritarios etc.

Estas buenas prácticas universitarias se han iniciado en Europa y Estados Unidos para proteger a los sectores minoritarios, sobre todo a las distintas etnias. En los países latinoamericanos y en especial en Argentina, se han multiplicado en los últimos años a lo largo y ancho del país. A nivel nacional se distinguen las Becas Universitarias y las Becas Bicentenario. Más allá de la considerable decisión política de destinar ingresos a los programas de becas, que como se ya se vio crecieron de manera significativa entre el período 2009 y 2015, los montos anuales destinados a los estudiantes fundamentalmente constituyen un importante estímulo para continuar los estudios superiores. Independientemente de ello cada universidad está ofreciendo becas internas con sus fondos presupuestarios.

Sin embargo, resulta preocupante que datos actuales respecto al presupuesto universitario, demuestran sub-ejecución en áreas sensibles como los programas de becas y los programas destinados a la construcción de comedores y residencias universitarias. Ambas áreas constituyen medidas decisivas para los estudiantes provenientes de sectores con menores recursos económicos (Informe sobre el presupuesto universitario, IEC-CONADU, 2016). Por otra parte, también las estimaciones previstas en el presupuesto 2017, prevé un recorte en las becas para estudiantes de bajos recursos. Por ejemplo, para el caso de las becas PNBU, durante el año 2015 recibieron el beneficio 23.019 becarios, reduciéndose a 19.334 en 2016 y se reducirá a 14.350 en 2017. En el caso en las becas para carreras prioritarias se prevé reducir las de 31.394 a 20.935 y la anulación de las 2000 becas para la finalización de las carreras de Ingeniería (Informe sobre Presupuesto 2017, IEC-CONADU).

En este documento nos hemos referido específicamente a la trayectoria de las políticas de becas en la Universidad Nacional de San Martín desde el año 2008 en adelante y se ha comprobado que para las autoridades de la universidad, el ideal es que ninguna capa de la población por más pobre que sea fuera relegada de los beneficios que trae la vida universitaria. Es por ello que, en particular, en esta universidad, las becas han aumentado en número y cantidad. Por otro lado, se ha privilegiado a aquellos alumnos cuyo ingreso familiar es menor.

El camino de la igualdad de oportunidades es un proyecto futuro que el país no puede dejar a un costado. El recorte del presupuesto de educación implica un atraso en las políticas de compensación que han venido realizando los países como el

nuestro y en el caso de este trabajo, la Universidad de San Martín. El acceso a la educación universitaria no debería ser un problema sino una solución para que nuestros países en vías de desarrollo aspiren al desarrollo científico-tecnológico.

## Bibliografía

- Bourdieu Pierre y Jean-Claude Passeron** (2009) *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Chiroleu, Adriana** (2010). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En Mónica Marquina y Adriana Chiroleu. *A 90 años de la Reforma Universitaria. Memorias del pasado y sentidos del presente*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *En Revista Iberoamericana de Educación*. No.48. 5 al 25 de febrero.
- Fernández Vavrik, Germán** (2014). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad de Cuyo. *En Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol 22. No. 107.
- García de Fanelli, Ana M.** (2016), Informe Nacional Argentina. En: *Informe Educación Superior en Iberoamérica*, CINDA, Santiago de Chile
- Johnstone, D. B.** (2003). Cost sharing in higher education: Tuition, financial assistance, and accessibility in a comparative perspective. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 351-374.
- Informe de Gestión del Sistema de Becas de Apoyo Económico**, UNSAM, 2016.
- Informe sobre presupuesto universitario**, IEC-CONADU, 2016
- Informe sobre las universidades nacionales en el Proyecto de Presupuesto 2017**, IEC-CONADU, 2016
- Lastra, Karina e Ivana Mihal** (2016), Políticas de bienestar en el ingreso y primer año: la búsqueda de equidad en universidades del Conurbano Bonaerense. En: *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aies. Aique
- López Segrera, Francisco** (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- (2009) Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial. *En Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 523-560, nov, 2009.

**Oloriz, Mario Guillermo, Juan Manuel Fernández, Maria Verónica Amado** (2014). Comporación entre el programa de becas estudiantiles de los programas de becas de la universidad nacional de luján y los programas de becas nacionales. IV Claves: cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. Universidad de Antioquía. Colombia.

Resolución Consejo Superior 219, UNSAM, 2014

**San Segundo Gómez de Cadiñanos, M.** (1988). Coste y eficiencia del sistema educativo español. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (12), 121-140.

**Scilingo, Jeff.**(2016) “ As College Tuitions Rise, Scholarships Fail to Keep Pace”. En Banking and Finance. 20 de setiembre.

# Valores y sentidos acerca de la universidad y el derecho a la educación superior en los Planes Estratégicos de la UNLPam

MIRIAN MARTÍN LORENZATTI

mmartinlorenzatti@gmail.com

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad (IELES)

Facultad de Ciencias Humanas / Universidad Nacional de La Pampa (FCH/UNLPam)

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

## 1. Introducción

Esta presentación se enmarca en un proyecto de investigación más amplio, en el cual asumimos que la masificación del nivel superior, así como la aparición y consolidación de nuevas concepciones en torno al derecho a la educación superior, impactan tanto en las lógicas institucionales como en los actores universitarios, cuyas prácticas y representaciones fueron determinadas históricamente en un contexto de carácter selectivo antes que incluyente. Conforme a esto, se pretende estudiar las problemáticas de acceso y permanencia y los sentidos que docentes y estudiantes atribuyen al derecho a la educación superior, interrogando desde las moralidades, es decir, movilizándolo la moral o lo moral como perspectiva de análisis.

Uno de los objetivos de ese trabajo es indagar acerca de las interpretaciones y apropiaciones que docentes y estudiantes del primer año hacen sobre las definiciones y valores que sostiene la institución respecto al derecho a la educación superior y en relación a las problemáticas de acceso y permanencia en la universidad. En efecto, proponemos en el marco de esta ponencia analizar un corpus normativo de la Universidad Nacional de La Pampa integrado por todos los Planes Estratégicos y Proyectos de Desarrollo Institucional aprobados por esta universidad hasta el presente, correspondientes a los períodos: 2005-2010, 2011-2015 y el último de reciente aprobación para el período 2016-2020<sup>1</sup>. Para llevar adelante dicho análisis se considerarán 1) los supuestos y valores que subyacen a la definición del derecho a la educación superior y las concepciones sostenidas acerca de la universidad y 2) las políticas institucionales tendientes a mejorar las condiciones para el acceso y per-

---

1 En adelante Universidad Nacional de La Pampa será citada como UNLPam, y Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional como PE y PDI.

manencia. Tales cuestiones se explorarán buscando identificar continuidades, rupturas o redefiniciones en el marco temporal establecido por la aprobación del primer PE y PDI en el año 2005 y el último, en el año 2016.

Ahora bien, identificar los valores morales que expresa la Universidad en sus normativas conlleva la necesidad de brindar algunas especificaciones sobre la perspectiva de análisis adoptada. La tematización de la dimensión moral de la vida social ocupa un creciente y notorio lugar en la agenda académica actual, aunque no ha sido mayormente desarrollada en estudios sobre la universidad o educación superior. Al respecto, advierte Sabrina Calandrón (2014) son relevantes los aportes de la antropología de las moralidades, que se ocupa de “la reflexión acerca de las ideas del bien y del mal, de lo aceptable e intolerable, ideas que operan como sanciones afectando las conductas de los individuos” (2014: 22). En este sentido, el concepto de moralidad no constituye un sistema cerrado o constante sino más bien “se compone por las divergencias y conflictos internos que atraviesan la cultura” (Calandrón, 2014: 22). De ahí que, considerando la diversidad de repertorios morales que coexisten, se opte por el plural del término aludiendo a las *moralidades* (Howell, 1997).

Fernando Balbi (2007) con el propósito de arribar a una definición conceptual de los valores morales, que a la vez sea efectiva en términos empíricos, retoma a Raymond Firth (1969) quien los definió por sus componentes, a saber: (a) la evaluación de acciones y cosas en términos de su deseabilidad relativa; (b) el comportamiento sistemático; (c) su aspecto cognitivo; (d) su carga emotiva; y (e) el carácter obligatorio. Es decir, un comportamiento relacionado con valores morales refiere a acciones que revelan sistemáticamente la preferencia por determinados cursos de acción en función de su deseabilidad y obligatoriedad. Siendo esa preferencia formulada conceptualmente y estimulada a través de una carga emotiva. En consecuencia, los valores morales pueden ser concebidos como factores que intervienen efectivamente en la organización y producción subjetiva de comportamientos, pero también como medios de expresión de los puntos de vista parciales e interesados que los actores mantienen sobre el orden social (Balbi, 2007).

Dado que la moral no es individual ni tampoco responde a una definición universal que trasciende a las sociedades, orientándolas (Calandrón, 2014), es aconsejable dar cuenta de las características formales y contenidos de los valores siempre en función de instituciones, relaciones sociales o procesos sociales específicos. Asimismo, debe informarse sobre el comportamiento de los actores advirtiendo que es el producto que no pueden separar de las constricciones morales que pesan sobre ellos ni de sus intereses, objetivos, aspiraciones. Y que incluso esos factores tienden

a superponerse y a identificarse en el plano subjetivo, como cuando no se puede distinguir si actuamos de tal modo porque es lo correcto o porque nos conviene (Balbi, 2007). Por otra parte, cabe destacar la dimensión temporal en las que se configuran los valores o se despliegan las valoraciones. Siguiendo a Calandrón, los valores toman acciones del pasado y orientan las futuras, así pues “tanto el sentido del tiempo como las condiciones históricamente determinadas juegan un papel relevante al abordar el análisis de las moralidades” (2014: 23). Finalmente, la adopción de una perspectiva de análisis como esta se fundamenta en un enfoque teórico metodológico acorde como la etnografía, en cuanto parte de “suponer la diversidad de lo real y, a efectos de aprehenderla, se centra estratégicamente en las perspectivas de los actores” (Balbi, 2007: 37).

En el caso de nuestro trabajo, rastrear los valores de la institución mediante el análisis de sus normativas es una vía de entrada para un objetivo más amplio, el de indagar sobre las valoraciones que hacen docentes y estudiantes sobre sus prácticas cuando se ponen en juego las problemáticas de acceso y permanencia en la universidad. Optamos por hablar de valores morales y no meramente de presupuestos o definiciones porque entendemos que los mismos, tal como referíamos antes, expresan simultáneamente deseabilidad y obligatoriedad. Es decir, al tiempo que definen lo que es deseable o está bien para la institución en un momento determinado, condicionan sus cursos de acción, algo que en principio se materializaría en las metas estratégicas y acciones definidas en cada PDI. Y, paralelamente, constriñen, motivan o al menos interpelan las prácticas de una diversidad de actores universitarios. Hecho que deberemos estudiar considerando la reflexividad de estos actores sobre sus comportamientos morales. No obstante, se debe advertir que aquellos valores que podamos identificar en el análisis de los PE y PDI no necesariamente son reconocidos o definidos como tales en los documentos ni por los propios actores. Conceptualizarlos de ese modo obedece a nuestra posición teórica.

## **2. ¿Qué es el Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional? Una mirada descriptiva sobre la normativa**

La crisis social, política y económica que vivió nuestro país hacia finales de la década de los noventa, cuyo punto culminante fue a fines de 2001, significó según consta en los Planes Estratégicos “una seria amenaza para la supervivencia de las universidades nacionales públicas” (PE y PDI, 2005-2010: 11). En ese contexto, caracterizado por recortes y subejecución de asignaciones presupuestarias impres-

cindibles para el funcionamiento de las casas de estudio, la UNLPam llevó a cabo su “histórica Asamblea del 15 de agosto de 2001”<sup>2</sup>. En ella hubo un pronunciamiento sobre la crisis, y se comprometió su participación en todos los ámbitos donde se discutiesen estrategias encaminadas a superarla. Dicha Asamblea constituyó un antecedente directo para lo que luego sería el desarrollo e implementación de los Planes Estratégicos, concebidos como una “política de estado” orientada a la planificación de la acción. Esto en cuanto el documento resultante de la Asamblea perfiló lo que sería la Visión de la Universidad al tiempo que dejó asentada la necesidad de planificar acciones para que no se convirtiera en un “mero acto declamatorio y contextual”. Así fue como, contando con la mencionada Asamblea y con el Plan Plurianual de Inversiones 2003-2006 (PPI) como antecedentes más inmediatos, en el año 2004 comenzaron las tratativas para la redacción de lo que sería el primer PE y su correspondiente PDI, finalmente aprobado e implementado en el año 2005 y con vigencia hasta el año 2010. Cabe destacar que la UNLPam ha sido, según consta en estos documentos, una de las primeras universidades nacionales en diseñar y aprobar un plan de esta índole.

Los miembros de la gestión fueron quienes elaboraron los documentos preliminares para el primer PE y PDI, con el propósito de ponerlos en consideración de la comunidad universitaria (autoridades, docentes, personal administrativo, estudiantes y graduados) y del Consejo Social de la UNLPam<sup>3</sup>. Definido como “el primer documento orgánico con miras al desarrollo integral de la Universidad” se concibe a sí mismo como “un compromiso colectivo para el cumplimiento de los objetivos institucionales, mediante la movilización coordinada de todos los recursos disponibles”. Prevé a tal efecto “la confección de un conjunto de normas propias” y “el fomento de iniciativas que promuevan la transformación de realidad circundante”

---

2 La UNLPam es la única institución universitaria pública en todo el ámbito de la provincia que lleva el mismo nombre. Cuenta con sedes en la ciudad de Santa Rosa, donde se asientan las Facultades de Ciencias Humanas (FCH), Agronomía (FA), Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) y Ciencias Económicas y Jurídicas (FCEyJ); y en la ciudad de General Pico donde se hallan las facultades de Ciencias Veterinarias (FCV), de Ingeniería (FI) así como otra sede de la FCH. Además, tiene un Colegio Preuniversitario, situado en Santa Rosa. Se trata de una universidad relativamente joven, fundada en 1958 bajo la órbita del Estado provincial y nacionalizada por decreto durante el año 1973. Si bien puede considerarse por su tamaño como una universidad chica, su crecimiento ha sido continuo, alcanzando hacia 2015 alrededor de diez mil estudiantes, mil doscientos docentes universitarios; cien preuniversitarios; cincuenta autoridades y alrededor de cuatrocientas personas abocadas a tareas administrativas (PE y PDI, 2016-2020).

3 El Consejo Social fue creado en el año 2004 a fin de “constituir un órgano consultivo conformado por los distintos sectores de la sociedad que mantienen vínculos con la Universidad”. Está integrado por 23 representantes pertenecientes tanto a la Universidad, como a áreas gubernamentales provinciales y municipales y a entidades no gubernamentales (gremios, organizaciones no gubernamentales del ámbito social y cultural, entidades del sector privado y del sector cooperativo) (PE y PDI, 2005-2010).

(PE y PDI 2005-2010; 13). Se trata entonces de “un contrato social, resultado de consensos” que “pone de manifiesto el compromiso de los miembros de una institución que se piensa a sí misma y se proyecta en una organización de gestión autónoma” (PE y PDI 2005-2010; 15). En palabras de Sergio Maluendres, quien fuera Rector de la UNLPam en ese momento, dicha planificación en tanto política institucional equivale a una “política de estado” que parte de la misión de la Universidad y constituye “un instrumento para generar miradas” (PE y PDI, 2005: 15).

En su primera versión el PE y PDI se organiza en base a los siguientes insumos: 1) la Evaluación Institucional Interna 2) Un análisis de contexto que contempla los antecedentes referidos a la educación superior en Argentina; la situación y el impacto de la crisis al momento de redactar el documento y por último los marcos normativos nacional, regional y local. 3) Las fortalezas y debilidades de la Universidad a partir de los aportes de: la Evaluación Institucional Interna, el equipo de gestión, la comunidad universitaria, y del Consejo Social de la UNLPam. 4) Antecedentes de planificación institucional. 5) Objetivos institucionales consignados en la Evaluación Institucional Interna. 6) La Misión de la UNLPam. 7) La definición de las áreas estratégicas, consideradas centrales para el logro de la Misión de la Universidad y de los Objetivos Institucionales, derivados de la Evaluación Institucional. Para cada área se definen luego las metas, los objetivos y las acciones. Las áreas se clasifican en básicas y transversales. Las primeras incluyen las áreas de: a) Formación; b) Investigación y Posgrado; c) Extensión y Cultura; d) Bienestar Universitario. Por su parte, las transversales, que sirven de apoyo o complemento a las áreas básicas, son: a) la Gestión Institucional, b) Administración, c) Tecnología y Comunicaciones, d) Relaciones Institucionales. Finalmente, las metas estratégicas y los objetivos planteados para su logro en el PE, se objetivan en PDI que contiene, también diferenciadas por áreas, las acciones orientadas al cumplimiento de los objetivos, los responsables de conducirlas, los tiempos de ejecución, los recursos necesarios y los indicadores de resultado.

Los documentos posteriores si bien no sufrieron grandes transformaciones respecto al primero, fueron actualizados mayoritariamente en los antecedentes e incorporando los nuevos lineamientos en política en educación superior. Además, sumaron otros insumos, producto de la experiencia ganada en materia de planificación, así como también de la implementación de la evaluación externa, de los nuevos sistemas de evaluación interna y del propio análisis de impacto de la ejecución del PE y PDI precedente. La identificación de las áreas sustantivas y transversales de intervención también fueron modificadas a partir del segundo Plan, en cuanto se redujo las áreas centrales o sustantivas a las funciones básicas de la Universidad



(formación y docencia; investigación y desarrollo; extensión, relaciones y vinculación tecnológica). En efecto, Bienestar Universitario empezó a considerarse parte de las áreas transversales, junto a “Infraestructura universitaria y tecnologías de la información”, “Gestión, administración, economía y finanzas, legal y técnica” e “Internacionalización de la universidad”. Por su parte el último Plan, que tendrá vigencia hasta el año 2020, no sólo desarrolla una evaluación exhaustiva del PDI anterior, sino que además prevé una serie de indicadores de resultados para la ejecución del nuevo PDI (tanto cuantitativos como cualitativos), dado que considera el seguimiento y monitoreo como parte central de toda planificación.

En cuanto al proceso de elaboración y aprobación de los documentos, se destaca en todas sus ediciones la intención de construirlo en el marco de una amplia participación, que incluya las perspectivas de una diversidad de actores universitarios y de la sociedad en general. En este sentido, y más allá de las variaciones en cada caso, se partió de una primera redacción del Documento Base a cargo del equipo de gestión o de personal convocado con tal propósito. Luego se dio difusión a ese documento preliminar y se realizaron, tanto en la ciudad de Santa Rosa como en la de General Pico, “Jornadas Institucionales para la Discusión del Plan Estratégico y del Proyecto de Desarrollo Institucional”. En dichas jornadas el trabajo se realizó en talleres por áreas estratégicas. La participación fue evolucionando en cada período, aunque la distribución de la misma se mantuvo estable. Es decir, se registró mayor asistencia de docentes, especialmente de las facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas y Naturales. Siendo, por otra parte, el taller de Formación Académica el que más participantes convocó en cada oportunidad. Tras estas instancias de trabajo participativo, que incluyen además los aportes del Consejo Social, la última fase de trabajo corresponde al Consejo Superior, encargado de la revisión final y aprobación final de los documentos.

### **3. Del problema de la autonomía a una tónica de los derechos: la consolidación de nuevos valores en las normativas de la UNLPam**

En este apartado se analizarán los PE y PDI atendiendo específicamente a los valores morales que subyacen, en lo referente a las concepciones acerca de universidad y el derecho a la educación superior. Dado el carácter diacrónico de este análisis, se considerarán las transformaciones y continuidades que pudieran existir entre un período y otro, y especialmente, la conformación y consolidación de algu-

nos valores afines a las áreas o problemáticas de nuestro interés, como el acceso y permanencia en la universidad.

### 3.1 Crisis, vacío normativo y el dilema de la autonomía: los inicios de la planificación estratégica

El Plan Estratégico tiene el sentido manifiesto de proyectar el futuro de la institución, mediante el establecimiento de los objetivos y acciones a realizarse en un marco de tiempo determinado. Busca, además, expresar y promover ciertos valores que debieran ser compartidos por toda la comunidad universitaria. Algo que se evidencia en las constantes apelaciones que hay respecto a la necesidad de “repensar la razón de ser de la Universidad y (...) actualizar su función social y el compromiso que le compete”, así como también la búsqueda de una “universidad integrada” o la importancia de “generar consensos y miradas”.

Para ahondar en esos valores, y considerando lo que dijimos antes sobre la importancia de la dimensión temporal en su estudio, debemos recuperar la caracterización que se hace en el documento sobre el contexto en el que fue redactado y aprobado. La normativa incluye un apartado con “Antecedentes” que consiste en un repaso breve sobre la “historia contemporánea de la educación superior en Argentina”. En él se definen tres grandes momentos, marcados por “reformas cruciales” para nuestro país y Latinoamérica. El primero de ellos es inaugurado con la Reforma Universitaria de 1918 y alude al levantamiento de las “banderas de la autonomía y de la democracia” y la “preocupación por lo social” en el seno de una universidad “anquilosada y elitista”. El segundo momento remite a las reformas de la segunda mitad del siglo XX, que incluyó el acortamiento de carreras y el énfasis puesto en los posgrados de acuerdo al modelo norteamericano. Aunque se rescata que el impacto en nuestro país no fue fuerte, en relación a otros de “débil tradición universitaria”, se concluye que la autodenominada Revolución Argentina dio un “duro golpe a la autonomía y a la excelencia del sistema universitario”. Hacia el final de este segundo momento, se alude a la nacionalización por decreto de la UNLPam en abril del año 1973, en el marco de “políticas de modernización y regionalización”. Finalmente, el tercer momento descrito se inicia con la reforma impulsada durante la década de 1990. Aquí se afirma que, “en un contexto de avance de las ideologías neoliberales, con fuerte incidencia de organismos internacionales”, se asumió como inevitable la “subordinación de la educación superior al mercado”. Al tiempo que “se introdujeron, entre otras, las temáticas de la calidad y la evaluación, como así

también la cuestión del autofinanciamiento, neta intención de condicionar fuertemente la autonomía de las Universidades Nacionales” (PE y PDI 2005-2010, 27).

Como puede observarse el problema de la autonomía de la universidad ocupa un lugar preponderante, constituyendo el eje central a partir del cual se define la periodización. Esto en principio no sería llamativo, considerando la importancia que tiene esta cuestión en la tradición universitaria argentina (Buchbinder, 2005). No obstante, la relevancia que adquiere el problema de la autonomía en el primer PE es notoriamente mayor que en los restantes y se asocia por un lado al balance que hace la UNLPam de la década de los 90 y de la crisis del 2001, y por el otro a la autocrítica en relación a su “debilidad o vacío normativo” para hacerle frente.

Ese período, manifiestan, se corresponde con la aprobación de la Ley de Educación Superior, que dio origen a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y al Consejo de Universidades (CU), entre otros. Coincidió asimismo con el inicio del Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores y con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Se describe este contexto por la aplicación de políticas de ajuste, donde las Universidades experimentaron serias dificultades en su normal desenvolvimiento. Al respecto se afirma que “se combinaron, entre otros problemas, el incremento del ingreso de estudiantes –con altos niveles de fracaso y deserción–, el aumento de la demanda de la sociedad por mayores y mejores servicios, y el deterioro de las condiciones laborales y salariales, que afectó seriamente las tareas de docencia, investigación y extensión” (PE y PDI 2005-2010, 29). Como correlato, las universidades tuvieron dificultades para asumir el discurso sobre la sociedad del conocimiento basada en los desarrollos de la ciencia y la tecnología. Pues, el Estado a la vez que impulsaba iniciativas para la evaluación de la calidad en un marco de fuertes exigencias, sostenía recurrentes políticas de ajuste. En respuesta a esto, la “histórica Asamblea del 15 de agosto de 2001”, se pronunció sobre la crisis y comprometió su participación en todos los ámbitos donde se discutieran estrategias encaminadas a superarla. Las propuestas dejaban entrever la actitud crítica frente a las políticas desarrolladas en los años precedentes y sugerían específicamente en materia educativa reconstruir el sistema educativo público como responsabilidad indelegable del Estado, sin ningún tipo de arancelamiento, sin restricción de ingreso ni impuesto al graduado, y fortalecer el sistema científico y tecnológico nacional (Declaración de la Asamblea Universitaria de la UNLPam, 2001).

Por otra parte, en términos de autocrítica, se reconoce que las universidades nacionales han tenido dificultades en el ejercicio de su autonomía y al respecto, se plantea como “dilema” que su defensa y sostenimiento haya sido a riesgo de perder

beneficios del Estado Nacional, en el marco de un presupuesto de por sí reducido. Para el caso específico de la UNLPam, se afirma que fue precisamente la “inmovilidad para establecer su normativa la que impidió ejercer en mayor medida su derecho”, dejando a “la universidad librada a las normas del Poder Ejecutivo de turno” (PE y PDI, 2005-2010: 34). En este sentido, y sin desconocer las facultades del Estado para diseñar políticas activas en materia universitaria, refieren a la necesidad de articular esas políticas con las necesidades propias de cada Universidad. Y, para avanzar en esa dirección es necesario “un proyecto propio, discutido y acordado en el seno de su comunidad que establezca sus pautas de desarrollo” (PE y PDI, 2005: 29).

En síntesis, se entiende que las sucesivas crisis han impactado de modo directo en la educación pública y específicamente en la educación superior universitaria. Tales impactos se sintieron en la estructura de las universidades, en su situación presupuestaria y expusieron las debilidades de gestión institucional. Es decir, la crisis se ha visto “aunada a la ausencia de un proyecto autogestivo y conductor de la universidad, y potenciada por la imposibilidad de realizar previsiones presupuestarias” (PE y PDI, 2005-2010: 31). Evidenciando dicha ausencia “una debilidad en las gestiones de gobierno para definir el rol de la Universidad en su contexto y la carencia de un diagnóstico que permitiera diseñar las metas futuras” (PE y PDI, 2005-2010: 32). En respuesta, “se deben cambiar los estilos de conducción, en las estructuras prevalecientes y en la normativa” y dicho “cambio debe operar a nivel de la cultura institucional” (PE y PDI, 2005-2010: 33).

Asimismo, la cuestión del derecho a la educación superior no constituye en este primer PE un problema central o, más bien, el problema del acceso y permanencia en la universidad si bien es expuesto, no es significado aún en términos de derechos. No obstante haberse pronunciado la Universidad sobre la necesidad de “reconstruir el sistema educativo como responsabilidad del estado sin ningún arancelamiento [ni] restricción de ingreso ni impuesto al graduado”, entendemos que se trata de una proclama acorde todavía a los principios fundantes de la tradición reformista universitaria argentina y su sentido democrático y democratizador. Algo que ya se expresaba por otra parte en el Estatuto de la UNLPam<sup>4</sup>. En sintonía, cuando se afirma que la sociedad requiere una “Universidad Pública cuyo objetivo sea contribuir a la promoción de los sujetos hacia niveles crecientes de bienestar intelectual y material, en forma igualitaria”, se apela a “los compromisos democrá-

---

4 En las Bases y Objetivos del Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa se sostiene como premisa una “universidad nacional, pública, gratuita, pluralista, autónoma, laica, con ingreso irrestricto y de calidad académica, comprometida con la sociedad”

ticos” como requisito para alcanzarlo. En efecto, la concepción de una universidad “inclusiva” aún no se puede entrever en el horizonte de este primer PE y PDI.

### 3.2 La necesidad de concebir una Universidad inclusiva y participativa en el segundo Plan Estratégico

El segundo PE y PDI, correspondiente al período 2011-2015, no sólo se aleja de la autocrítica por el vacío normativo y la preocupación por la pérdida de autonomía, sino más bien valora la experiencia ganada en la planificación estratégica y en el ejercicio de la evaluación. En este sentido, anuncia la consolidación de una política de planificación estratégica en la UNLPam que, más allá del impacto de la puesta en marcha de las acciones establecidas en el PDI 2005-2010, muestra como logro que “la comunidad ha comprendido (...) que el cambio debe operar a nivel de la cultura institucional” (PE y PDI, 2011-2015: 16).

Paralelamente, se comienza a redefinir a la Universidad en nuevos términos, en el marco de lo que consideran los “nuevos lineamientos de política de educación superior”. Estos nos interesan especialmente por el impacto o efecto que pudieron tener en las definiciones y acciones propuestas por la Universidad, así como también por el contraste que representa respecto al anterior plan. Al respecto, se citan algunos documentos y acciones como parteaguas en las políticas orientadas a las universidades nacionales, al tiempo que se anuncia “una orientación y una política absolutamente distinta a la aplicada durante la década de los noventa” (PE y PDI, 2011-2015: 15)<sup>5</sup>. En este sentido, se afirma que dicho material resultó vinculante para la política institucional que se diseñó, aunque se aclara que fue en pleno ejercicio de la autonomía, anteponiendo siempre las necesidades de la Universidad y de la de la sociedad a la que pertenece, y articulándolas con la política nacional.

En el apartado “las universidades públicas en el año del bicentenario”, se recuperan aspectos principales del documento (de igual título) que las universidades nucleadas en el CIN entregaron en octubre de 2010 a la entonces Presidenta de la

---

<sup>5</sup> Uno de esos documentos fue producido por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en las Primeras Jornadas de Reflexión sobre la Educación Superior en la Argentina realizadas en Tucumán, en agosto de 2004. El otro es un Documento sobre Políticas Públicas para las Universidades Nacionales, publicado en septiembre del 2004 por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Se menciona además la creación del Programa Fondo Universitario para el Desarrollo Nacional y Regional (FUNDAR), que establecía un modelo de asignación presupuestaria, cuya distribución se realizaría mediante la ejecución de Programas Institucionales enmarcados en los propios Proyectos de Desarrollo Institucional de las Universidades.

Nación, Cristina Fernández de Kirchner. El carácter de “manifiesto” asignado al mismo, da cuenta de la configuración de nuevos sentidos y valores en torno a la universidad. Esto, en el marco de lo que consideran “un modelo de desarrollo basado en la producción con redistribución del ingreso en el cual el trabajo y la educación se conciben a partir de la recuperación de su rol histórico como herramientas de inclusión y dignificación de los ciudadanos” (PE y PDI 2011-2015:44). Vemos entonces que a la reivindicación de los “principios sostenidos históricamente” se suma el “compromiso social de las universidades” y el rol de la educación como “herramienta de inclusión y dignificación de los ciudadanos”. Al tiempo que se destaca que las universidades integrantes del CIN “valoran los esfuerzos del gobierno nacional encaminados a ponerlo en acto” (PE y PDI 2011-2015: 44).

Luego, al realizarse un balance de las universidades en el mundo globalizado, se menciona que el crecimiento de la matrícula a nivel mundial ha generado “un mercado con grandes posibilidades de explotación comercial”. Esto supone un contraste con quienes la “conciben [a la universidad] como un bien comunitario (...) como un bien público y un derecho humano universal” (PE y PDI, 2011-2015:46). Siendo esta última posición la que “se logró imponer junto al bloque de Latinoamérica y el Caribe en la Conferencia Mundial de Educación Superior llevada a cabo en París en el año 2009” (PE y PDI, 2011-2015: 46).

Y en este sentido, se enuncia como preocupaciones centrales

el mejoramiento permanente de la calidad, de la relevancia y de la pertinencia social como un todo; la contribución a la educación de ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia. La inclusión mediante la masividad en el acceso, la permanencia y la culminación con éxito de las carreras de grado y posgrado son cuestiones a atender permanentemente (PE y PDI, 2011-2015:47).

Vemos como comienzan a introducirse en el segundo Plan Estratégico nuevos valores, acordes a una tónica de los derechos, que concibe a la universidad en términos de “bien público y derecho humano universal” y ciertamente actualiza los tradicionales sentidos de la autonomía. En sintonía, las referencias sobre la “inclusión” son cada vez más recurrentes y se vinculan con la necesidad de dar respuesta a la masividad en el acceso a la universidad, pero también en relación a la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, esto es “inclusiva”. Como correlato las universidades integrantes del CIN identifican entre los desafíos para esta nueva etapa “articular un sistema universitario público solidario e inclusivo, que asuma un rol

protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los bienes culturales se distribuyan democráticamente” (PE y PDI, 2011-2015: 47). Es decir, un sistema capaz de “generar oportunidades para quienes hoy no las tienen, que funcione de modo proactivo y sinérgico con el Estado, así como con los sectores representativos de la sociedad” (PE y PDI, 2011-2015: 47). Paralelamente, complementan el desafío de un sistema público “solidario e inclusivo”, el de “desarrollar políticas de articulación para facilitar el tránsito desde la escuela secundaria a la universitaria (...) de tal manera que los ingresantes cuenten con las competencias necesarias (...) para desarrollar exitosamente sus carreras universitarias” (PE y PDI, 2011-2015: 48). Así como también avanzar en el control de la deserción, emergente de causales externas, en general socioeconómicas, pero también “propias del sistema como las devenidas de la masividad, de la insuficiencia de becas o servicios similares, de los sistemas de ingreso, de la orientación vocacional y del ambiente educativo, de causales académicas, como la formación previa, la falta de apoyo y la excesiva duración real en la formación de grado” (PE y PDI, 2011-2015:48).

En cuanto a la UNLPam, se afirma que se ha alcanzado “una definición de los principios fundamentales de gestión (...) basada en la necesidad de concebir una Universidad inclusiva y participativa” (PE y PDI, 2011-2015: 8). Esto en el marco de cambios permanentes que requieren “de una universidad pública cuyo objetivo sea contribuir, equitativa e inclusivamente, a la promoción de los sujetos hacia niveles crecientes de bienestar social, y a su formación intelectual y profesional” (PE y PDI, 2011-2015: 11). En efecto, la “universidad inclusiva” no refiere a una descripción de la universidad del presente. Antes bien se formula que una “Universidad inclusiva para todos y todas” debe ser el horizonte hacia donde se dirijan la Misión y los Objetivos de la UNLPam. Puesto que se registran entre las debilidades de la institución “elevados porcentajes de deserción y duración prolongada de las carreras, no obstante, las políticas institucionales para atender a estas problemáticas (PE y PDI, 2011-2015: 89)

En suma, lo “inclusivo” se torna como un nuevo valor que atañe a la vida universitaria en general, pero sobre todo a la formación académica de los estudiantes en particular. Su incorporación convive y resignifica antiguos principios, como el de autonomía, en cuanto rescata la “sinergia” necesaria con Estado Nacional y sus políticas en materia de educación superior, así como el reconocimiento a sus “esfuerzos” en un marco de demandas por un mayor presupuesto. Paralelamente, se cristaliza el contenido cuantitativo de la inclusión, en cuanto una “universidad in-

clusiva” debe apuntar a mejorar los indicadores de acceso, permanencia y egreso en la Universidad.

### 3.3 Los *desafíos de la ampliación de derechos* en el último Plan Estratégico: problemas y perspectivas

En su último PE la UNLPam reafirma la política de gestión que se ha venido desarrollando, basada en la planificación. En esa dirección, el documento se dedica en extenso a reivindicar la “cultura de la evaluación”, así como las instancias de acreditación a las que se han sometido distintas carreras de la Universidad. Así pues, se afirma que “teniendo como base no sólo la normativa sino el consenso sobre la necesidad de la autoevaluación institucional, ese proceso ha sido constante en la UNLPam” (PE y PDI, 2016-2020: 10). Entre las acciones reivindicadas, se menciona que fue una de las primeras universidades en realizar la evaluación institucional externa (llevada adelante en el año 2006 por la CONEAU) y, más recientemente, al cumplimentar a través del informe presentado a finales del año 2015 ante dicho organismo a través del SIEMI (Sistema de Información para la Evaluación y el Mejoramiento Institucional). Así como también había sido una de las primeras en diseñar y aprobar un Plan Estratégico y un Proyecto de Desarrollo Institucional. Estos antecedentes generales, agregan, se unen a las evaluaciones sucesivas para acreditación de carreras de grado y posgrado, que posibilitaron incorporar en la institución “una saludable cultura vinculada a la autoevaluación y a la evaluación externa que permiten tener en cuenta las metas, fines y valores institucionales, así como orientar la planificación estratégica” (PE y PDI, 2016-2020: 10).

Por otro lado, ya alejados del optimismo en torno a la cultura de la evaluación, el documento ahonda en un diagnóstico bastante desalentador sobre la región y nuestro país. Este remite a la complejidad en la que se desarrollan las instituciones de educación superior al constatarse “un cuadro de baja cohesión social, con niveles agudos de exclusión, pobreza y desigualdad y por un insuficiente desarrollo de la educación fundamental” (PE y PDI, 2016-2020: 9). Como correlato, este contexto pronuncia “el carácter selectivo de la educación superior, que produce efectos indeseados sobre la distribución de capital humano”, viéndose por ello obligados “a abordar el acceso de los sectores, grupos y regiones postergados de la sociedad, y a otorgar una alta prioridad a la preparación de profesores para el sistema escolar” (PE y PDI, 2016-2020: 9).



En relación a esto, se parte de una situación paradójica que combina el incremento en la matrícula universitaria a la par de mayor presupuesto universitario, mayor capacitación docente, mayor profesionalización de la gestión, sin un correlato directo en las tasas de graduación. De allí que, el desafío postulado para los próximos años sea el “derecho a la universidad”, es decir, “al acceso, a la permanencia, a la graduación y a la garantía a una formación de calidad para todos, que permita una inserción laboral acorde a las expectativas individuales y sociales” (PE y PDI, 2016-2020: 11). Al tiempo que se afirma que este Plan “recupera, para profundizar, los principios que instauran una Universidad pública, gratuita, pluralista, autónoma, laica; que mantiene el ingreso irrestricto y se compromete con el bienestar de la mayoría de la sociedad” (PE y PDI, 2016-2020: 11).

Así pues, la UNLPam manifiesta tener en cuenta “los desafíos de la ampliación de derechos en las instituciones de educación superior y pública y la necesaria permanencia de los estudiantes”. Y, en este sentido, la “ampliación de derechos” como desafío u horizonte se presenta como superadora de la “universidad inclusiva” definida en el PE y PDI anterior, vinculada sobre todo a garantizar el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes. Al respecto, el nuevo documento declara que:

la UNLPam reafirma los valores para el sostén de sistema educativo público y gratuito, donde exista la inclusión y equidad, la defensa de la democracia y construcción de la ciudadanía, la defensa del medio ambiente, de los derechos humanos y el compromiso social. Por lo tanto, es necesaria la construcción conjunta de una agenda de objetivos y acciones en esta tercera etapa de planificación institucional, dejando de lado la lógica presupuestaria y las visiones parciales, para avanzar en relación a una lógica compartida y programática (PE y PDI, 2016-2020: 44).

Finalmente, si bien el “desafío de la ampliación de derechos” otorga centralidad al “derecho a la universidad”, va más allá de este e incluye por ejemplo entre sus propósitos el afianzamiento de una perspectiva de los Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral, las cuestiones sociales y ambientales. Paralelamente, las alusiones a la “universidad inclusiva” que han desaparecido de este nuevo Plan, han sido reemplazadas por las de “educación inclusiva” o “políticas inclusivas” para aludir a las estrategias institucionales implementadas en pos del acceso y permanencia en la universidad y en efecto, garantes del “derecho a la universidad”.

Se amplían entonces o adquieren mayor complejidad los sentidos asociados a la “inclusión” en cuanto “profundizar las políticas de inclusión universitaria” refiere

ahora también a “estudiantes con discapacidad, de diversos grupos étnicos y culturales, con carencias económicas o que soportan otras formas de marginación puedan acceder y promover de manera exitosa los estudios que han elegido” (PE y PDI, 2016-2020: 57). Para ello, se considera necesario el fortalecimiento de los recursos humanos y técnicos a fin de “eliminar barreras espaciales, sociales o culturales”, que lleve incluso “la posibilidad de la educación universitaria a personas privadas de su libertad, de manera tal de hacer realidad la ampliación de un sistema educativo con valores de igualdad y solidaridad” (PE y PDI, 2016-2020: 57). A esto debemos sumarle la preponderancia que adquirió en los últimos años el área de Extensión Universitaria, con la implementación por ejemplo del “Programa Práctica Profesional Comunitaria”, en el año 2011<sup>6</sup>.

#### **4- Nuevos valores ¿nuevas políticas institucionales?**

A continuación, se presentarán algunos elementos para analizar las políticas institucionales de la UNLPam gestadas en el área de formación académica y orientadas específicamente a mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso en la universidad. Dada la extensión de este trabajo, no se podrá hacer un análisis exhaustivo de las mismas ni de sus resultados. En contraste, se compararán las metas estratégicas y los objetivos, así como algunas de las acciones propuestas en los PDI para alcanzarlos. Vimos hasta aquí cómo durante la década que media entre la aprobación del primer y el último PE se fueron configurando nuevas definiciones y sentidos asociados a la universidad y el derecho a la educación superior y, en efecto, consolidando nuevos valores, acordes a una tónica de los derechos. Pues bien, el análisis de los PDI revela que esos contrastes no se traducen al menos cualitativamente en las políticas institucionales desplegadas para cada período. Aunque sí se asista, sobre todo en el último Plan de Desarrollo, a un incremento significativo de iniciativas tendientes a mejorar indicadores de acceso, permanencia y graduación.

Los tres Planes comparten la misma meta estratégica, a saber, “mejorar la formación de grado, a partir de la formación integral, mediante la docencia y la investigación, que involucre a todos los integrantes de la comunidad universitaria y se

---

<sup>6</sup> Se consideran Prácticas Comunitarias aquellos espacios de aprendizaje donde se ponen en juego saberes y actitudes para abordar diferentes situaciones de intervención social que propicien el contacto solidario de los estudiantes con la realidad. Las Prácticas Comunitarias son de carácter obligatorio y los estudiantes deberán acreditar 40 h (cuarenta horas) como mínimo de dichas prácticas para obtener el título de grado (Reglamentación General para la Implementación del Programa de Prácticas Comunitarias. ResCS N° 297).

proyecte a la sociedad a través de la extensión” (PE y PDI, 2016-2020: 50). Como correlato, los objetivos se repiten mayoritariamente, entre ellos los que se destacan son a: 1) Mejorar la calidad educativa de grado, mediante una oferta diversificada de carreras que incorpore la formación integral, 2) Incrementar las estrategias para la permanencia de ingresantes. 3) Estimular el área de educación a distancia. Y en el último Plan, conforme a lo expresado antes, se suma 4) Profundizar la política de inclusión en el ámbito educativo de personas con discapacidad o que sean segregadas en virtud de su entorno social, del género, de la pertenencia a un grupo étnico u otras formas de marginación. En cuanto a las acciones estratégicas destinadas al cumplimiento de esos objetivos, estas pueden clasificarse en al menos tres grupos: las que se dirigen a fortalecer la planta docente (y también la no docente), las que sugieren revisiones o ajustes curriculares y finalmente, aquellas que apuestan al trabajo con los estudiantes, generalmente ingresantes.

En relación a las primeras, vinculados a la planta docente, estas apuntan a impulsar programas de: a) concursos para promoción en carrera docente y regularización de cargos interinos; b) incremento de dedicaciones; c) aumento de categorías docentes; d) formación pedagógica y capacitación docente; e) Reforzar la política de formación de docentes con título de posgrado. Así como la realización de un análisis global de la planta docente, tendientes a evitar los desequilibrios existentes en las unidades académicas, y al interior de ellas, entre las cátedras. Asimismo, se indica que las facultades han manifestado la necesidad de conformar equipos de cátedra que incorporen a egresados recientes, adscriptos estudiantes o ayudantes de segunda para permitir el fortalecimiento de las actividades de docencia, investigación y extensión que se realizan al interior de las cátedras. En el último Plan se enfatiza además en el fortalecimiento de la estructura docente en las cátedras de primer año, puesto que son las que atienden mayor cantidad de estudiantes y que además representan el tramo crítico donde se registran las mayores tasas de deserción. El supuesto que subyace en estas acciones es que las condiciones de trabajo de los docentes, así como su formación y especialmente la proporción de docentes por cantidad de estudiantes, impacta en la calidad educativa y en los indicadores de permanencia y egreso.

El segundo tipo de acciones como dijimos tiene por objetivo la revisión de planes de estudio o cambios curriculares. Al respecto se afirma que esta práctica debe ser permanente a efectos de que “las evaluaciones de seguimiento de los planes de estudio permitan adecuar la relación entre duración de la carrera, carga horaria, número de materias y contenidos para evitar su reiteración y sobrecarga” (PE y PDI, 2011-2015: 140). Esas iniciativas van acompañadas de acciones destinadas al

relevamiento y análisis estadístico, así como el trabajo con graduados. Además, en un contexto caracterizado por la “ampliación de derechos” también se proponen acciones tendientes a la “curricularización” de aquellos contenidos necesarios para una “formación integral”, que apunte a lo comunitario y redunde en una perspectiva de derechos.

En cuanto a las acciones que tienen a los estudiantes como principales destinatarios, estas son las que más se van reforzando con los años, aunque no varían en cuanto a propósitos o modalidades de intervención. Si bien en el primer plan apenas remiten a la reglamentación del Programa de Acompañante Alumno, para el segundo Plan Estratégico se agregará al Programa de Acompañante Alumno: 1) Programa de Tutorías Académicas, 2) Programa de ambientación a la vida universitaria, 3) Programa de apoyo y orientación para el ingreso y la permanencia de estudiantes, 4) Programa de Prácticas Educativas Internas, 5) Proyecto pedagógico integral de pasantías institucionales, 6) Programa de articulación entre los niveles del sistema educativo. Finalmente, para el tercer y último Plan Estratégico se postula el fortalecimiento de los programas vigentes y se orientan las acciones a su evaluación. Paralelamente, adquieren relevancia las acciones destinadas a la producción de conocimiento sobre estas cuestiones. En este sentido se propone: 1) Creación de una comisión integrada por docentes para exponer la problemática del ingreso y proponer estrategias para abordarla. 2) Evaluación permanente del Programa de acompañamiento ingresantes durante el primer año, articulando el trabajo de estudiantes avanzados, graduados y docentes. 3) Diseño de un programa de investigación sobre la problemática educativa, de inserción y permanencia en la universidad. 4) Coordinación de criterios en el dictado del curso de ambientación universitaria con equipos responsables de implementación en cada UA. 5) Fortalecimiento de estrategias presenciales y/o a distancia para la culminación trayectos curriculares. 6) Fortalecimiento y consolidación de la articulación del Servicio de Apoyo Psicopedagógico Integral (SAPSI) con la comunidad y el Departamento de Demanda Universitaria, a fin de realizar acciones conjuntas en función del seguimiento académico de los estudiantes.

## **5- Reflexiones finales**

A lo largo de esta ponencia se han analizado todos los Planes Estratégicos aprobados por la UNLPam con el propósito de identificar sentidos y valores asociados a la Universidad y al derecho a la educación superior. Al respecto, orientó nuestro

trabajo el interrogante acerca de si los debates en torno a la inclusión, cuya centralidad fue notoria en la agenda académica y política de la última década, se habían plasmado en las normativas y políticas institucionales desarrolladas la UNLPam para el mismo período.

Efectivamente, pudimos constatar como los “principios históricos” defendidos por la UNLPam, asociados a la tradición universitaria reformista y cuyo valor fundamental fue el de la autonomía, se fueron resignificando o complejizando a partir de nuevos sentidos o valores. Esto nos llevó a caracterizar los últimos planes a partir de una tónica de los derechos, que enfatizó primero en la necesidad de concebir una “universidad inclusiva” y finalmente en “la ampliación de derechos” y el desafío del “derecho a la universidad”. Estas redefiniciones de valores y nuevas formas de significar antiguos problemas, si bien tuvieron como correlato la aplicación de una creciente batería de estrategias o iniciativas institucionales tendientes a mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, no redundaron en mayores transformaciones. Es decir, no tuvieron gran impacto en los diagnósticos ni en los indicadores cuantitativos, antes bien los problemas asociados a la permanencia y egreso persistieron y se agravaron en los sucesivos Planes Estratégicos, tal como sugieren los propios documentos.

Por otra parte, las políticas institucionales, más allá de su incremento, tampoco sufrieron transformaciones profundas conforme a los nuevos sentidos o valores asociados a la universidad. Es decir, observamos una continuidad en el tipo de estrategias institucionales, la mayoría de las cuales tiene a los estudiantes como destinatarios, dejando pendientes otros cambios que tengan efectos por ejemplo sobre el “modelo tradicional de pedagogía universitaria”, ciertamente exitoso para la universidad selectiva de antaño, o sobre aspectos curriculares que, en sintonía con la sociedad del conocimiento, tengan por objetivo la enseñanza del “oficio de aprender” (Tedesco y otros, 2014).

Para terminar, si bien en este trabajo relativizamos el impacto que pudieran tener los nuevos valores o sentidos asociados al derecho a la educación sobre el tipo de políticas institucionales implementadas, no desestimamos su importancia en el camino emprendido hacia la “ampliación de derechos”. Algo que en principio puede comprobarse en el aumento de iniciativas institucionales tendientes a trabajar en esa dirección. Al respecto, consideramos como Pablo Gentili que, si bien formalizar la inclusión de un derecho no garantiza la eficacia práctica de su implementación, amplía significativamente las aspiraciones y demandas por la garantía de ese derecho. Al tiempo que abre dos campos de disputa fundamentales: “el de la lucha por su implementación efectiva y el de la lucha por su reconocimiento como principio

ético, como valor y sentido fundamental para organizar la vida y las relaciones humanas en una sociedad determinada” (Gentili, 2009: 24).

## **Bibliografía**

- Balbi, Fernando** (2008): De Leales, Desleales y Traidores. Valor Moral y Concepción de Política en el Peronismo. Buenos Aires, Antropofagia.
- Brunner, José Joaquín** (2012): “La idea de universidad en tiempos de masificación” en Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. III, n.7, 2012, pp.139-44.
- Buchbinder, Pablo** (2005): Historia de las Universidades Argentinas, Buenos Aires, Ed. Sudamericana.
- Calandrón, Sabrina** (2014): Género y sexualidad en la Policía Bonaerense, Buenos Aires. UNSAM Edita
- Chiroleu, Adriana** (2013): Políticas Públicas de Educación Superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? Espacio Abierto, vol. 22, núm. 2, abril-junio. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela
- Ezcurra, Ana María** (2013): Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires.
- García de Fanelli, Ana** (2014): “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación” en Páginas de Educación, Revista de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay, Vol. 7, Núm 2, 2014
- Gentili, Pablo** (2009): Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49, pp. 19-57
- Howell, Signe** (1997): Introducción in The ethnography of Moralities. London, Routledge.
- Plan Estratégico y Proyecto de Desarrollo Institucional 2005-2010-UNLPam, Santa Rosa, EdUNLPam, 2005.
- Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015-UNLPam, Santa Rosa, EdUNLPam, 2011.
- Plan Estratégico y Plan de Desarrollo Institucional 2011-2015-UNLPam, Santa Rosa, EdUNLPam, 2016.
- Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj; Claudia y Zacarías, Ivana** (2014): Pedagogía y democratización en la universidad. Editorial Aique. Buenos Aires

# **Políticas institucionales de articulación entre la educación secundaria y la Universidad Nacional del Litoral. Acciones y desafíos para acompañar el complejo pasaje a la educación superior**

BÁRBARA MÁNTARAS

ANDREA PACÍFICO

EMANUEL FERREYRA

articulacion@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

## **La articulación en el planeamiento educativo institucional**

El Plan de Desarrollo Institucional (2010-2019) Hacia la Universidad del Centenario, aprobado por la Asamblea Universitaria en diciembre de 2010 orienta los procesos de programación de la UNL a partir de la definición de líneas de orientación principales y objetivos generales, acordados por los actores institucionales en un marco de planeamiento plural de las acciones de la universidad.

En ese escenario se viene implementando un proyecto denominado “Articulación interinstitucional para una mayor inclusión educativa. Políticas de articulación, acceso y acompañamiento a los estudiantes en los ciclos iniciales de las carreras de la UNL”.

Este proyecto es gestionado desde el área central de rectorado en interlocución con todas las unidades académicas de la UNL (facultades, centros e institutos) e instituciones de educación secundaria de la zona de influencia (sitio Litoral – Centro).

En momentos en que la UNL se acerca al centenario de su creación en 2019, se considera oportuno habilitar un espacio de reflexión que permita reanudar propuestas, resignificar el carácter pionero de alguna de ellas y homenajear con nuevos gestos aquellas institucionalidades vinculadas a los principios reformistas que la configuraron desde su creación.

## 1) Difusión de la propuesta académica de la UNL e intercambio con escuelas de educación secundaria de la región

Las actividades enmarcadas en esta acción han posibilitado la institucionalización de la presencia de la universidad en la sociedad y la región a partir del desarrollo de diversas iniciativas y estrategias de articulación y de orientación educativa.

Por un lado, el intercambio con los equipos directivos de las escuelas con mayor número de egresados que ingresan en la UNL, jornadas en las que se comparten estudios realizados desde la universidad respecto de los rasgos que caracterizan a los ingresantes a los efectos de intercambiar percepciones e interpretaciones de los hallazgos relevados y proponer posibles acciones a desarrollar en conjunto. Además, se hace entrega a cada institución educativa de información referida a las carreras elegidas por sus egresados y el desempeño que tuvieron en los cursos de articulación que se ofrecen en el marco del Programa de Ingreso a la UNL.

Por otro lado, se han profundizado las estrategias de orientación educativa a los efectos de desarrollar el trabajo con las escuelas de educación secundaria. Para ello se conforma un equipo con estudiantes avanzados de todas las unidades académicas, con cuyo apoyo se llevan adelante las siguientes actividades:

Actividades propuestas (se realizan de mayo a noviembre)	Participaron en 2016
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vení al Paraninfo. Entrá a la Universidad</b> Proyección de un material multimedia e intercambio con estudiantes de las diferentes facultades de la UNL.</li> </ul>	+ de 2000 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Cafés del Futuro. La UNL en tu escuela</b> Visita a las escuelas que lo soliciten y desarrollo de talleres entre estudiantes de ambos niveles educativos, coordinados por el equipo de la UNL.</li> </ul>	14 escuelas, + 750 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tours de Facultades. Tu escuela en la Universidad</b> Recorrida por las diferentes unidades académicas, acercamiento a distintos espacios (biblioteca, laboratorio, comedor universitario...)</li> </ul>	40 escuelas, + 1700 alumnos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>La UNL en tu ciudad</b> Visitas a diferentes localidades de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba. Los encuentros congregan varias escuelas secundarias se realiza la proyección del material multimedia y se establece el intercambio con estudiantes de las diferentes facultades de la UNL</li> </ul>	23 visitas, + 3900 alumnos



<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expo-carreras</b> (Espacio de difusión para las propuestas de educación superior de la región) Lo organiza la UNL y participan diferentes instituciones de educación superior de la zona. Del 6 al 9 de septiembre de 2016 en el Centro de convenciones Estación Belgrano del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe.</li> </ul>	<p>+ 300 participantes + 10000 recorren la Expo</p>
---	---

Estas actividades van acompañadas de un marco teórico referencial que parte del reconocimiento del cambio que implica el inicio de estudios superiores en aspectos pedagógicos, institucionales y emocionales y de que se trata de un proceso complejo y diverso para cada estudiante en particular.

La trama social e institucional que atraviesan las trayectorias de los estudiantes moviliza a la comunidad universitaria para repensar las políticas desplegadas y considerar la heterogeneidad de situaciones que se enfrentan respecto de las condiciones que se exigen en el inicio de los estudios superiores, compromiso asumido en el Estatuto de la UNL (2012) que explicita la voluntad de promover la igualdad de oportunidades en el ingreso, permanencia y graduación universitaria (Art. 2 inc. b).

Nos interesa en este tramo de articulación inicial renovar las estrategias de acercamiento, pensar dispositivos capaces de amortiguar “el salto” que implica culminar la educación secundaria y pensar en prospectiva el proyecto educativo-laboral de los jóvenes que culminan la educación obligatoria.

Vislumbramos que el trabajo colaborativo con los docentes de las escuelas secundarias acerca de los factores que inciden en los procesos de elección vocacional puede constituir un aporte para profundizar las reflexiones derivadas de las experiencias de trabajo en las instituciones educativas y a partir de ese diálogo generar alternativas que promuevan puentes de pasaje entre los distintos niveles.

## 2) Acceso a la UNL a partir del desarrollo de Cursos de Articulación en el marco del Programa de Ingreso

El Programa tiene una vasta historia y fue asumiendo diversas formas hasta consolidar la propuesta hoy vigente que implica un programa centralizado en el rectorado de la universidad y cogestionado con todas las unidades académicas.

La resolución de su aprobación considera el período de ingreso en un sentido amplio que se inicia en los últimos años de la educación secundaria, con acciones diversas acerca de la difusión de la propuesta académica y la inscripción centralizada a todas las carreras de la UNL; transcurre con el desarrollo de los cursos de articulación generales y disciplinares —obligatorios y no eliminatorios para todos los aspirantes— y culmina una vez iniciado el cursado regular de las asignaturas del primer año de las carreras de pregrado y grado. La institución recibe alrededor de 8000 aspirantes en las carreras presenciales.

Los cursos de articulación constituyen un requisito académico, con el fin de recuperar los saberes centrales o medulares trabajados en el nivel anterior y constituirse en un puente para el abordaje de las asignaturas del primer año de las carreras, según áreas disciplinares que se vinculan con los campos de conocimiento de las distintas carreras (para cada carrera corresponde la acreditación de dos cursos de articulación disciplinar que varían según la carrera elegida y dos cursos de articulación general, comunes a todos los aspirantes).

Las acciones académicas del programa implican la conformación de equipos docentes provenientes de las distintas unidades académicas involucradas en cada curso; diagramación e implementación de instancias de formación de tutores; desarrollo de los cursos de articulación en distintas ediciones de cursado; la producción de materiales educativos específicos; la elaboración de los instrumentos de evaluación para su acreditación, entre otras.

Los desempeños en estos cursos son dispares, en función de las distintas tradiciones disciplinares. De estudios realizados se ha producido información a partir de considerar los resultados en términos de aprobación o no de los cursos, las inasistencias advertidas y la percepción de los ingresantes sobre el grado de dificultad de cada curso de articulación, el conocimiento anterior de los temas propuestos y la valoración general que realizan. Estos estudios derivaron en una publicación institucional *Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014. Hacia una mayor inclusión educativa*. Esta producción compendia la información construida desde el ámbito de la Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso con la colaboración de un equipo de sociólogos de la UNL y tiene por finalidad socializar los hallazgos y ofrecer una clave interpretativa acerca de los rasgos que portan los ingresantes de esta casa de estudios. Con esta información sistematizada se procura reflexionar con los docentes de los primeros años y movilizar ciertos supuestos sobre quiénes devienen hoy en ciudadanos universitarios.

Existe una preocupación compartida por la comunidad universitaria acerca de que los esfuerzos que se vienen desarrollando y los efectos que se producen

no alcanzan a revertir los procesos de frustración que: abandonos, demoras y decepciones, generan rápidamente en los sujetos y derivan en una desafiliación temprana.

Entre los años 2015 y 2016 se efectuó una evaluación de la implementación del Programa de Ingreso. El informe ha proporcionado un estado de situación sobre su puesta en marcha con la mirada de distintos actores institucionales (autoridades universitarias, docentes responsables de los cursos, tutores y estudiantes) y la identificación de algunas brechas sobre las que trabajar. A partir de estos aportes la Secretaría Académica de la UNL elaboró un documento para la discusión con sus pares de las unidades académicas. Las mejoras se centraron en tres dimensiones: académica, normativa, administrativa y logística para instrumentar nuevas propuestas en el ingreso 2017.

Si bien el proceso de cambios continúa, se han renovado acuerdos respecto de los sentidos y alcances del programa y propuesto acciones de mejora para un corto y mediano plazo. En este sentido, se avanzó en el inicio de un proceso de revisión de la pertinencia de los cursos de articulación disciplinar vigentes para cada carrera y las articulaciones de éstos con las asignaturas del primer año; la flexibilización de los requisitos de aprobación de los cursos para el cursado de las asignaturas del grado con las que articula, entre otras revisiones en marcha.

Los avances en la dimensión académica se han centrado en la reflexión sobre los sentidos, alcances y expectativas en torno a los cursos de articulación, la actualización de la selección de los contenidos para los cursos, del material educativo, la propuesta didáctica y su evaluación, en función de las especificidades de cursado que se proponen para cada edición.

En paralelo se considera necesario reflexionar acerca de qué relaciones con el saber fomentamos a partir del desarrollo de estos cursos de articulación: ¿Cómo interpretamos la articulación? ¿Por qué prevalece la raigambre disciplinar? ¿Logramos a partir de nuestras propuestas generar conciencia de lo que significa el esfuerzo de mantener activo el trabajo del pensar? ¿Propone-mos un pasaje que promueva cierta ruptura con lógicas anteriores, que no reproduzcan la escena escolar? ¿Acercamos a los estudiantes a las nuevas lógicas de construcción de los conocimientos para generar curiosidad intelectual, movilizar nuevas búsquedas...?

3) Apoyo a la permanencia a través del acompañamiento a los estudiantes en el primer año de cursado en la universidad, realizado por tutores pares elegidos anualmente para desempeñar estas tareas

La UNL desde hace más de una década ha profundizado esta línea de trabajo a través de convocatorias anuales que realiza por medio del Programa “Becas de Tutoría para el Apoyo al Ingreso y la Permanencia de los Estudiantes en la UNL”. El mismo cuenta con más de cien estudiantes avanzados becados para ejercer el oficio de tutores pares en todas las unidades académicas de esta casa de estudios.

Cada tutor atiende alrededor de setenta estudiantes de primer año de las distintas carreras. Realiza un acompañamiento a los estudiantes ingresantes, brindando orientación institucional y académica.

Los becarios seleccionados presentan un plan de trabajo que incluye actividades de apoyo en la asignatura que han elegido, su vinculación a un curso de articulación disciplinar del Programa de Ingreso y la colaboración en las actividades de articulación de niveles. El plan es avalado por un director (docente de la asignatura en la que se asociará para realizar sus actividades). Además, deben realizar un curso de formación que se ofrece desde la universidad en el que se abordan los siguientes ejes: los rasgos que caracterizan a los ingresantes de la UNL; las juventudes y el lazo pedagógico; la construcción del oficio de tutor en la universidad, técnicas de estudio, entre otros. El seguimiento del desempeño de estos becarios se efectúa a partir de la presentación de informes parciales y finales que se sistematizan desde la coordinación a los fines de ajustar los términos de las convocatorias y diseñar las instancias de formación pertinentes.

El Programa tiene 12 años de implementación; consideramos oportuno realizar un estudio evaluativo de su desarrollo en virtud de la proliferación de los distintos tipos de becas que ha habido en los últimos años. En tal sentido, revisar los objetivos del Programa a la luz de las condiciones actuales, rediscutir sus alcances, procurar no superponer esfuerzos con las iniciativas que en forma concurrente se desarrollan en todas las unidades académicas, son cuestiones que es preciso abordar.

Para ello, avanzaremos en el desarrollo de una propuesta evaluativa que recupere las voces de los distintos actores intervinientes (estudiantes, docentes directores, responsables académicos, consejeros superiores, secretarios académicos, entre otros) a los fines de reflexionar acerca de: ¿por qué formar tutores? ¿qué tipo de relaciones con el saber propicia la proximidad generacional? ¿qué tendrían de obstáculo los vínculos intergeneracionales? Siguiendo los aportes de Rascován (2011) concebimos las tutorías como un proceso en construcción permanente, si-

tuado en la propia institución a la que pertenece, que posibilita crear y desarrollar prácticas innovadoras en un complejo trabajo artesanal y participativo para acompañar a los alumnos en los primeros tramos de la vida universitaria. Aspiramos a que el proceso de evaluación abra nuevos interrogantes para resignificar las acciones desplegadas.

4) Indagación y reflexión a partir de la realización de estudios específicos e investigaciones, tendientes a analizar, evaluar y mejorar las prácticas institucionales vigentes

En 2014 fue aprobado un proyecto de investigación que presentamos en el marco de una convocatoria de la UNL correspondiente al Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en temas de interés institucional (PAITI). El proyecto denominado: “Articulación entre el nivel secundario y la Universidad Nacional del Litoral: instituciones, sujetos y trayectorias” tiene como propósitos reconstruir los itinerarios transitados por los alumnos a partir de la finalización de la educación obligatoria (ciclo lectivo 2013); explorar los sentidos que otorgan a la articulación los distintos actores universitarios (autoridades, docentes, estudiantes) y analizar la incidencia de variables sociodemográficas, factores institucionales y prácticas educativas en los desempeños de los estudiantes al momento del ingreso a la UNL y en el primer año de cursado de las carreras elegidas. Participan como integrantes y colaboradores representantes de todas las unidades académicas de la UNL y un miembro del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

Durante 2016 se procesaron los datos y se llevaron adelante talleres de trabajo con docentes de primer año, asesores pedagógicos, integrantes de los equipos de profesores de los cursos de articulación y personal de gestión de las unidades académicas. Estos talleres se realizaron agrupando las distintas Facultades de la UNL. En el presente año se profundizará el trabajo particular con cada Unidad Académica centrando el foco de análisis en la trayectoria seguida por esos ingresantes en el primer año del cursado de sus carreras.

El desarrollo de estos talleres ha movilizado a la comunidad académica en tanto ha constituido un espacio para compartir los avances del proyecto (los rasgos que portan los estudiantes ingresantes a la UNL), avanzar en la construcción conjunta de la lectura e interpretación de las trayectorias educativas, debatir sobre los sentidos que se otorgan a la articulación, reflexionar acerca de los principales umbrales institucionales que implica el pasaje de un nivel a otro del sistema educativo y ana-

lizar las acciones propuestas y las estrategias desarrolladas por las facultades para favorecer los procesos de permanencia en los primeros años.

### **Desafíos...**

La UNL atravesó entre 2015 y 2016 el tercer proceso de autoevaluación institucional de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) que se centró en el período 2010-2016. Recibió en 2016 la visita de los pares evaluadores. En el Informe Preliminar de Evaluación Externa, se sostiene que las acciones de articulación de niveles e ingreso se han asentado en la problematización de concepciones teóricas sobre la articulación de niveles, la inclusión, la igualdad y las trayectorias académicas, entre otras, que constituyen la base de las decisiones metodológicas adoptadas. Destacan los informes de las acciones desarrolladas, respecto a la reconstrucción del perfil de los ingresantes y sus resultados académicos en los Cursos de Articulación entre los años 2010 y 2014 y sobre los Becados 2015 que da cuenta de las características peculiares de los estudiantes UNL que reciben becas.

Respecto de la evaluación del Programa de Ingreso realizada en 2015 y 2016 señalan los siguientes rasgos que apuntan a la articulación de niveles: (i) institucionalización, centralidad y continuidad de acciones de articulación, (ii) incorporación en los estudios universitarios de los cursos de articulación como espacio inicial obligatorio y no eliminatorio de los estudios universitarios, (iii) un ingreso concebido como política global de la UNL, (iv) constitución de equipos centrales para el desarrollo de los cursos de articulación, (v) producción de materiales destinados a visibilizar la propuesta académica de la UNL y los cursos de articulación y (vi) capacidad de crítica e innovación en los equipos responsables. Finalmente resaltan que partir de los resultados, la Secretaría Académica de rectorado adoptó medidas específicas que se irradiaron a los distintos diseños curriculares de las unidades académicas. (Pp. 30-31)

Por otra parte, los documentos institucionales —Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2010-2019), Estatuto de la UNL (reformado en 2012), Agenda de Prioridades Institucionales del PDI (2012), entre otros— y la modalidad de planeamiento institucional a partir de proyectos y propuestas de intervención de todas las unidades académicas, plantean el interés de abordar los procesos de articulación e ingreso como problemática que concentra los esfuerzos institucionales en los primeros años.

Estos marcos referenciales, discutidos y aprobados por los máximos órganos de gobierno de la universidad, expresan los posicionamientos académicos y políticos respecto de promover, sostener y acompañar la democratización de la educación superior.

Las valoraciones y recomendaciones de la evaluación externa, la modalidad de trabajo cogestionado desde el área central con las unidades académicas, así como otros intercambios con referentes académicos generosamente dispuestos a reflexionar, desde una mirada extranjera y despojada de las cotidianidades de la implementación, que nos ayudan a realizar renovadas interpretaciones y lecturas de las acciones desplegadas y nos movilizan a generar espacios para analizar, interpelar y repensar las experiencias transitadas.

El desplazamiento hacia el territorio de la investigación que venimos desarrollando en los últimos años nos posibilita un ejercicio de metacognición que busca recuperar la memoria de los cambios, sistematizar el seguimiento de lo actuado, los efectos buscados y los alcanzados, la vigencia o no de las hipótesis de trabajo que hicieron surgir los proyectos, las cristalizaciones de su implementación, entre otros. Entendemos que revitalizar la discusión al interior de la comunidad universitaria en torno a qué deben ofrecer estos espacios de articulación e ingreso y procurar dotar de nuevos significados a los conceptos, constituye un punto de partida interesante para el abordaje de esta problemática que suscita el interés de la comunidad universitaria en general.

El proyecto armado en base al planeamiento institucional hace converger en sus acciones un abordaje integral del espacio de la articulación que pretende favorecer los procesos de formación de los ingresantes para constituirse en estudiantes. Teniendo en consideración las condiciones socioculturales actuales, las expectativas de la pluralidad de los sujetos involucrados, así como la oferta institucional para la recepción de los recién llegados (Arendt, 1993) al mundo universitario, es fundamental volver a pensar ¿cómo hacer para que los que ingresen a la universidad estén tentados de permanecer, deseosos de aprender, investigar y ejercer una ciudadanía universitaria?

Cuando se intenta explicar los altos índices de abandono en los primeros años, tendencia que afecta a la educación superior en general, las primeras respuestas se orientan a señalar el deterioro de la educación en los últimos años, las falencias que se arrastran de niveles anteriores y demás carencias que se concentran en los estudiantes y evocan con nostalgia el tiempo pasado. Sin duda los efectos de las políticas educativas tienen sus incidencias y requieren de la intervención institucional. No obstante, pretendemos distanciarnos de miradas culpabilizadoras que trasladan

las responsabilidades a los sujetos y se traducen en formas de resignación, frustración y decepción e imposibilitan el desarrollo de alternativas más abiertas y acogedoras.

Procurar dar respuesta a ese interrogante nos invita a reflexionar acerca del estilo de relación con los conocimientos que propiciamos, si efectivamente posibilitan que los estudiantes se apropien de la ciudadanía universitaria. La revisión de las propuestas curriculares generadas, el análisis de las relaciones pedagógicas que se promueven, así como la reflexión sobre las representaciones y posicionamientos políticos académicos de quienes participamos de estos espacios, desde diferentes roles, es el gran desafío para mejorar el pasaje a un nuevo contexto de estudio y participación.

Recapitulando, podemos decir que el conjunto de acciones que se implementan desde la Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional del Litoral enmarcadas en el proyecto “Articulación interinstitucional para una mayor inclusión educativa. Políticas de articulación, acceso y acompañamiento a los estudiantes en los ciclos iniciales de las carreras de la UNL” busca atender la problemática del acceso a la universidad y sus complejidades.

La información institucional que pudimos construir con el apoyo de un equipo de sociólogos de la universidad, sustentada en estudios desarrollados en la serie temporal 2010-2014 para identificar algunos rasgos característicos de los ingresantes a la UNL definidos a partir de diferentes dimensiones analíticas (datos familiares, del hogar, situación escolar, situación laboral, uso del tiempo, orientación educativa recibida, expectativas educativas, prácticas de estudios y valoración de los cursos de articulación para el ingreso) nos permiten señalar ciertas tendencias:

- La feminización de la educación superior no contrarresta desigualdades de género persistentes (se visualizan profesiones y oficios que funcionan en el imaginario social como ámbitos preponderantemente femeninos o masculinos);
- La creciente participación de nuevos grupos etarios no desestructura una etapa del curso de vida altamente normativa (incremento del número de personas de mayor edad aunque con predominio de las edades que rondan la edad normativa, es decir, la de finalización de la educación secundaria);
- El desplazamiento o migración territorial suma complejidad a la transición educativa;
- La combinación de trabajo y estudio emerge como problemática de una minoría;



- La homogeneidad cultural de los ingresantes se distribuye heterogeneamente (hay patrones comunes que se repiten aunque con heterogeneidad de trayectos educativos anteriores);
- Los múltiples intereses de los estudiantes universitarios (la distribución del uso del tiempo en una diversidad de actividades);
- Escuela y universidad: ¿mundos desarticulados? (grados de concordancia entre la orientación de la educación secundaria y la rama de conocimiento elegida).

Con estos aportes, se viene trabajando en la tensión planteada entre el *alumno ideal* y el *alumno real* que hoy elige habitar las aulas universitarias. Al analizar esta tensión se visualiza que los docentes encuentran estudiantes cuyos rasgos, en general, no son los esperados o imaginados para este nivel de formación.

El acercamiento a caracterizaciones provisionarias respecto de las trayectorias educativas de los ingresantes nos permite reconocer sus capacidades y distanciarnos de miradas inhabilitadoras. Entender este pasaje como complejo, en tanto exige, en una dimensión temporal corta, un proceso cualitativamente denso respecto de los cambios vividos, la toma de decisiones, la adaptación institucional, entre otras cuestiones implica un reconocimiento inicial para mejorar las propuestas de intervención.

Visibilizar ciertos modos de constitución de la subjetividad estudiantil –sus relaciones con el conocimiento, hábitos de estudios, prácticas sociales, etc.– es un aporte sustantivo para promover trayectorias educativas significativas para los estudiantes con la convicción de que estas trayectorias se construyen institucionalmente, son corolario de un complejo proceso que vincula situaciones individuales, sociales y relacionales.

Sin dudas, resulta necesario profundizar los estudios acerca del impacto de las prácticas tendientes a la inclusión que se desarrollan desde el ámbito universitario teniendo en cuenta, tanto dimensiones de nivel subjetivo como institucional. Los avances del proyecto de investigación en marcha han posibilitado iniciar un diálogo e intercambio con docentes de los primeros años y responsables de la gestión académica de todas las facultades para la reconstrucción conjunta y la lectura e interpretación de las trayectorias educativas de los estudiantes egresados en 2013 de la educación secundaria en la provincia de Santa Fe y su continuidad de estudios superiores en las siguientes instituciones de la provincia durante el 2014: institutos de formación docentes y técnicos (63,6%); la Universidad Tecnológica Nacional – Regional Santa Fe (8,6%), la Universidad Católica de Santa Fe (11,9%) y la UNL (79,5%). A partir de ahí se profundiza el análisis al interior de la UNL focalizando en cada Unidad Académica el desempeño en los cursos de articulación y la inscrip-

ción para rendir asignaturas del primer año en 2014, cruzando esta información con las estrategias que se despliegan para la retención y el acompañamiento de los estudiantes en los primeros años.

La universidad hoy está en condiciones de repensar las acciones desarrolladas y proponer reformas que, en reconocimiento de esta brecha académica, puedan trabajar institucionalmente con los docentes sobre la tensión entre el alumno esperado y el alumno que accede a los estudios universitarios, ahondando en los supuestos sobre los puntos de partida, en términos de conocimientos, habilidades, pensamiento crítico, saberes, entre otros.

El compromiso con acciones integrales permitirá dar el salto para contribuir a mitigar las situaciones de exclusión y procurar fomentar una mayor democratización de la educación superior.

## Bibliografía

- Arendt, Hanah** (1993) Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Herder.
- Buchbinder Pablo y Marquina Mónica** (2008). Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983/2007. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Castel, Robert** (2012) El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, Bernard** La relación con el saber. Elementos para una teoría. Traducción del francés Sibila Núñez (1997). Buenos Aires: Libros del Zorzal 2007.
- Chiroleu, Adriana y Marquina, Mónica** (comp.) (2008). A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente, San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento (en prensa).
- Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura** (2012) Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- De Sousa Santos, Boaventura** (2005) La universidad en el siglo XXI. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ezcurra, Ana María** (2011) Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento e Instituto de Estudios y Capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios. 2013.

- Frigerio, Graciela** (2014) *Hacer lugar*. Barcelona
- Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela** (comps.) (2012) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná: Del Estante.
- Gentili, Pablo** (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores Argentina, S.A.
- Ingresantes de la Universidad Nacional del Litoral 2010-2014. Hacia una mayor inclusión educativa* (2016). Universidad Nacional del Litoral.
- Kisilevsky, Marta y Veleda, Cecilia** (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*, pp. 13-86, IIPE-UNESCO, Buenos Aires. Ministerio de Educación (2010). Anuario Estadístico.
- Marquina, Mónica y Soprano, Germán** (Coord.) (2007) *Ideas sobre la cuestión universitaria*. Los Polvorines, Prov. de Buenos Aires. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Mejías, Darío y Pacífico Andrea** (Comps.) (2012) *Habitar la universidad en su contexto. Aportes desde la escuela de tutores*. (pp. 77- 91) Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Montes Nancy y Sendón María Alejandra**, 2006. "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, abril-junio, 2006, pp. 381-402 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal: México.
- Nicastro, Sandra y Greco, Beatriz** (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Pacífico, Andrea y Saccone, Jorge** (Comps.) (2016) *Tutorías entre pares en la Universidad Nacional del Litoral. Alcances y desafíos*. Ediciones Universidad Nacional del Litoral.
- Rascovan, Sergio** (1998). *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rascovan; Sergio** (2016) *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, Flavia** (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Universidad Nacional del Litoral (2012) *Agenda de Prioridades Institucionales. PDI 2010-2019 "Hacia la Universidad del Centenario"*.
- Universidad Nacional del Litoral. *Informe Preliminar de Evaluación Externa de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria*. Buenos Aires, 10 de noviembre de 2016.

Universidad Nacional del Litoral. (2010) “Plan de Desarrollo Institucional. Hacia la Universidad del Centenario” 2010 – 2019. Santa Fe.  
Universidad Nacional del Litoral. Estatuto (2012).

# **La articulación entre la educación secundaria y la universidad: algunas reflexiones a partir de la implementación de políticas públicas en la última década**

MARÍA GABRIELA MARANO

gabimarano@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

BÁRBARA MOLINARI

barbaramolinari19@gmail.com

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 215,

MARCELO VAZELLE

marcelovazelle@gmail.com

Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

## **Introducción**

La articulación de la educación secundaria y la universidad resulta un nudo problemático en el que convergen la organización, los sentidos y los derroteros de dos niveles diferentes del sistema educativo. Analizar el pasaje entre ambos niveles se entrama con problemáticas generales como la permanencia y el egreso del nivel secundario, la calidad de la enseñanza, las trayectorias de los estudiantes, el acceso al nivel superior, la captación de matrícula por parte de las universidades, entre otros.

El año 2007 resulta particularmente significativo en la Provincia de Buenos Aires puesto que se promulga la Ley de Educación Provincial Nro.13688, que –en consonancia con la Ley de Educación Nacional N°26206 del año anterior- establece la obligatoriedad del nivel secundario y plantea claramente los tres propósitos del nivel medio: la formación para la ciudadanía, la formación para el mundo del trabajo y para la continuidad de estudios superiores. Asimismo, comienza el proceso de conformación de la identidad de la nueva escuela secundaria y la actualización de su propuesta curricular.

Por su parte, durante el gobierno de Cristina Fernández el sistema universitario crece en territorio provincial por apertura de instituciones ubicadas en distritos con alta vulnerabilidad social que reciben a una población diversa. Al mismo tiempo, todo el sistema universitario se ve interpelado por el paradigma de la inclusión y el principio del derecho social a la educación. En este marco, se pone en foco la cuestión del acceso y las modalidades de ingreso a la universidad y también se incluye el tema de la articulación con el nivel precedente, cuestión extensible a toda la educación superior.

La ponencia que presentamos tiene como objetivo analizar las políticas de articulación entre el nivel secundario y el universitario implementadas en la Provincia de Buenos Aires en la última década. El tema implica problematizar tres grandes aspectos: la graduación de un nivel y el acceso al otro; el acceso social a la educación superior y el papel que juega la información de las diferentes opciones de carreras con el fin de realizar una elección satisfactoria; y la preparación académica de modo que otorgue mayores oportunidades para la permanencia en los estudios universitarios.

En cuanto a las propuestas específicas, se pueden distinguir tres tipos de iniciativas con lineamientos y destinatarios diferentes de acuerdo a sus propósitos:

- a) *políticas nacionales que se implementan jurisdiccionalmente*
- b) *políticas de articulación propias del sistema educativo provincial*
- c) *acciones que se desarrollan institucionalmente en universidades y escuelas secundarias (especialmente de las primeras dado su carácter autónomo)*

En este trabajo caracterizaremos las principales políticas derivadas tanto de Nación como de Provincia (puntos a y b) para analizar sus lineamientos y establecer nudos problemáticos. Al respecto se tomarán cuatro casos, a saber:

*A. El Programa Apoyo al Último Año Nivel Medio/Polimodal para la articulación con la educación superior (PAUAP). SPU, 2004-2011.*

*B. El trabajo conjunto CPRES – PROA (DGCyE) para la definición de competencias de ingreso a la educación superior.*

*Programa Provincial “Seguir Estudiando”. DGCyE.*

*Proyecto de Mejora de la formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria SPU - Plan plurianual 2013-2016.*

Se espera que este informe brinde información fecunda para la toma de decisiones en distintos niveles de gestión educativa.

## **1. Lineamientos conceptuales sobre la articulación entre la educación secundaria y superior**

La continuidad de los estudios superiores es, junto a la formación en y para el trabajo, un derecho que se formulan explícitamente en la ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688. En cuanto derecho, se deben propiciar las condiciones mínimas para que todos los adolescentes/ jóvenes y adultos de la provincia puedan acceder a la universidad u otros ámbitos de formación terciaria.

La idea de articulación de niveles está en la base misma del concepto de sistema educativo. Sin embargo, esto no ha ocurrido históricamente entre la escuela secundaria y la universidad que se han visto como niveles independientes y en muchos casos, separados por duras barreras. Aún más, la educación secundaria aparece siempre como la institución evaluada y devaluada -en el lugar de la falta o la falla-, sin hacer necesariamente la universidad una reflexión sobre las prácticas de enseñanza en sus primeros años.

Como sostiene Otero (2014: 5), la temática de la articulación debe entenderse “como un diálogo entre partes, beneficioso para ambas, enfocado en las prácticas de enseñanza de ambos niveles a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante”.

El pasaje de un nivel a otro pone en cuestión el par egreso-ingreso. La problematización del ingreso ha ocupado un lugar central en las políticas de educación superior en la última década, en cambio problematizar el egreso del nivel secundario significó hasta ahora generar acciones para el sostenimiento de trayectorias ante los índices de abandono del nivel y garantizar políticas de terminalidad, pero en términos pedagógicos aún es un tema que requiere profundización.

La realidad y el contexto de origen social de los jóvenes que aspiran a ingresar al nivel superior traen consigo no sólo la diversidad de saberes previos sino también situaciones familiares y sociales que los condicionan y a veces los coloca en desventaja con respecto a las exigencias del ingreso. En este sentido, los capitales cultural y social tienen notable impacto en la posibilidad de construir trayectorias escolares “exitosas”. Aquellos estudiantes que provienen de otros contextos (rurales, islas, de encierro, etc.) poseen con frecuencia mayores obstáculos y desventajas para la continuidad de estudios, a lo que se le suma el apoyo y estímulo de sus familias, docentes y compañeros. Tampoco dejamos de hacer una lectura desde una perspectiva género; afortunadamente en las últimas décadas se ha revertido la situación de segregación de las mujeres en la educación superior, siendo su presencia en la matrícula del nivel mayor que la de los varones.

Asimismo, hay otros factores que inciden en la posibilidad de que los adolescentes y jóvenes ingresen y permanezcan en la educación superior. Esos factores ponen de relieve la formación académica que la educación secundaria les brinda; el acceso a la informa-

ción sobre la oferta académica de los Institutos Terciarios y de las Universidades, así como, la información sobre programa de beca y/u otro tipo de ayuda financiera. Suman también la diversidad de condiciones de preparación para afrontar los exámenes de ingreso, el conocimiento y representaciones que tienen sobre el tipo de institución a la que ingresarán, las modalidades de inscripción, los planes de estudio; las experiencias que les transmiten quienes cursan o han cursado estudios superiores, entre otros. Estos son con frecuencia factores determinantes en las trayectorias académicas de los futuros estudiantes del nivel superior sobre las que los niveles secundario y superior pueden operar afirmativamente.

La expectativa que la sociedad en su conjunto deposita en los estudiantes así como que ellos mismos tienen acerca de ese tránsito modela en gran medida su situación como estudiante. Las representaciones de sus propias posibilidades intervienen de manera importante en sus trayectorias, esto es, el “sentido de los límites” y las estrategias de autoadjetivación y autopercepción sobre lo que pueden y lo que no pueden. Diferentes estudios profundizan este tema y contribuyen a confirmar algunas de estas hipótesis. De modo puntual, Facundo Ortega (2006) analiza cómo los estudiantes en su tránsito por los diferentes espacios escolares van construyendo atajos, estrategias de evasión que contribuyen en mayor o menor medida en el tránsito de la escuela secundaria a la universidad. Nuevas mediaciones con el conocimiento se instituyen y sobre ellas, el estudiante debe generar procedimientos. Estas estrategias o atajos se plantean con frecuencia como encrucijadas frente a las cuales se toma como conducta el camino de la evasión o el enfrentamiento: “El alumno entra en ese espacio conflictivo, lo vive y al mismo tiempo lo utiliza en función de su percepción operativa- condicionada socialmente- donde, con mayor o menor grado de confusión, construye sus estrategias” (F. Ortega, op.cit.: 21). Los aportes de Alain Coulom han sido importantes para comprender las etapas que vive un estudiante en su afiliación en la institución, en sintonía con las perspectivas que hacen hincapié en el oficio de estudiante como parte de las estrategias que pone en juego el estudiante para avanzar en sus estudios académicos. Este conjunto de perspectivas aportan desafíos acerca de la intervención de la escuela secundaria en la promoción de estrategias proactivas.

Asimismo, al mirar el egreso de la educación secundaria se pone en valor los aprendizajes, saberes y experiencias de calidad. En este sentido, implica revisar aspectos pedagógicos, no en términos de falta o ausencia de contenidos que el otro nivel exige, sino en los modos en que se trabaja en las aulas para que los estudiantes puedan operar con ellos, generando disposiciones hacia el estudio autónomo y hacia formas de trabajo del tipo académico. Posiblemente este sea el mayor desafío porque supone mejorar las prácticas pedagógicas concretas que se llevan a cabo en las instituciones educativas.



Por último, una dimensión no menos importante implica problematizar el lugar que tiene el acceso a la información como parte de acciones democratizadoras para el ingreso al nivel siguiente, a la vez que el acompañamiento en la formulación de los proyectos personales de los estudiantes en los que la educación superior sea una opción elegible más allá del origen social de los estudiantes. Lejos de tomar posiciones esencialistas en las que la orientación vocacional cosifique supuestas identidades futuras, se trata de colaborar con los estudiantes en que reflexiones sobre sus intereses, posibilidades y relación con el conocimiento y el trabajo en un mundo cambiante.

## **2. Breve recorrido histórico sobre las políticas nacionales de articulación educación secundaria-Universidad y su implementación jurisdiccional**

### **A. El Programa Apoyo al Último Año Nivel Medio/Polimodal para la articulación con la educación superior (PAUAP)**

En conjunto con el Ministerio de Educación Nacional se implementó desde el año 2004 hasta el 2011 el Programa Apoyo al Último Año de la Escuela Secundaria. Esta propuesta se enmarcaba en la necesidad de ofrecer oportunidades a los jóvenes del último año del Nivel Secundario para mejorar su tránsito al Nivel Superior. De esta manera, buscaba fortalecer los saberes necesarios para ingresar al mundo académico, asumir el déficit y la desigualdad de los ingresantes al nivel superior, ya que se reconocía que no todos accedían con iguales conocimientos, más allá de los esfuerzos nacionales y provinciales por alcanzar un efecto contrario.

El objetivo del programa era mejorar la articulación entre los niveles Secundario y Superior (universitario y no universitario), ofreciendo instancias de apoyo extra curricular a jóvenes que estaban cursando el último año del nivel secundario, con el objetivo de reforzar los contenidos aprendidos en los 6 años de la escolaridad correspondiente. Se buscaba así, facilitar el tránsito a los estudios superiores, promoviendo que participaran y trabajaran conjuntamente actores de ambos niveles<sup>1</sup>. Se trabajó en encuentros que se efectuaban en las escuelas de cada distrito de toda la provincia con formato de aula taller los días sábado durante 9 semanas consecutivos. Asimismo, el Ministerio Nacional pro-

---

1 El programa consistía en la realización de encuentros extracurriculares organizados en función de tres unidades temáticas: Unidad 1: Lectura y análisis de textos literarios, Unidad 2: Lectura de textos informativos y argumentativos vinculados a debates actuales del campo científico; Unidad 3: Lectura de textos y resolución de problemas en los que la matemática es una herramienta fundamental.

dujo material para distribuir y desde la jurisdicción se participó coordinadamente en la distribución.

Los datos muestran que de un promedio de 75 mil alumnos que egresaban de la secundaria en aquellos años, en el transcurso del 2007 se inscribieron al programa 25.172 alumnos que recibieron apoyo de distintas asignaturas. En 2008, el programa alcanzó a 20.000 estudiantes con 344 docentes; en 2009 accedieron 25.000 estudiantes y 500 docentes; mientras que en 2010 se sumaron 19.000 estudiantes y 400 docentes.

La participación provincial en el Programa fue básicamente de gestión: difusión de la convocatoria a docentes para coberturas de cargos y la selección de los mismos; la difusión de la oferta entre los estudiantes; la organización de los encuentros en las instituciones. Por su parte, el nivel nacional proponía la currícula y la entrega de materiales.

Es posible realizar dos grandes cuestionamientos al Programa. En primer lugar, fue un espacio de disputa político-territorial entre distritos del interior y del conurbano. La oferta educativa estuvo centrada en el segundo de los casos ya que quedó relacionada con la expansión que se auspiciaba e iban teniendo las universidades situadas en el conurbano que habían sido creadas en la década del 90 y a la cual se estaban acercando los estudiantes secundarios de sus distritos. Esta situación generó recelos entre las autoridades educativas de distritos del interior que no contaban con este Programa.

Por otro lado, consideramos que debe remarcarse como aspecto distintivo que el Programa estuvo destinado exclusivamente a los estudiantes, en forma voluntaria, y en ese sentido, era una propuesta individualizante que requería un sujeto autoafirmado sobre sus perspectivas de seguir estudiando, pero no tenía mayores repercusiones en las instituciones ni en las prácticas docentes.

## B. El trabajo conjunto CPRES – PROA (DGCyE). La definición de competencias de ingreso a la educación superior

La segunda propuesta a analizar es una política que se enmarca en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias, a través de la Secretaría Ejecutiva de los CPRES en trabajo conjunto con autoridades provinciales. Efectivamente, se propuso establecer acuerdos entre las diferentes jurisdicciones provinciales y las universidades sobre qué *competencias*<sup>2</sup> se requieren de un egresado de escuela secundaria para mejorar el rendimiento en el ámbito superior. Ello llevó a que los CPRES se constituyeran como ámbitos

---

2 El concepto de articulación basado en competencias tiene antecedentes inmediatos que datan del 2004 cuando desde la SPU se decidió implementar un programa de articulación entre las universidades y las escuelas medias.

de encuentro, reflexión y producción sobre la temática de articulación entre ambos niveles.

Estos acuerdos no aspiraban a tender a la homogeneización sino que “(...) recogerán las idiosincrasias y particularidades de las universidades, el desarrollo de los campos disciplinares y profesionales, y las particularidades locales y regionales” (Araujo, 2009: 4).

Se remitía a establecer aquellas competencias necesarias para la formación integral de los jóvenes atendiendo a las particularidades de los campos disciplinares, pero además dando respuesta al desarrollo de capacidades que respondan a la construcción del “*ser alumno universitario*” (ibid: 5). La propuesta de trabajo del CPRES pretendió que, desde este enfoque de competencias, se diera herramientas y habilitara a los estudiantes para que sus estudios en el nivel secundario sean consistentes para el ingreso a cualquier Universidad e Instituto de Formación Superior del país.

El foco en el desarrollo de competencias no omitió la discusión sobre el controvertido concepto, ya que se interpeló su sentido atendiendo a que el mismo remite a concepciones utilitarias y eficientistas, particulares de los años 90. En este sentido se problematizó su significado entendiendo que supone valores tales como la concepción de conocimiento, la relación de la educación con la sociedad, el sentido de las prácticas de enseñanza y las actividades de los alumnos. Desde el CPRES Bonaerense se adoptó la definición amplia de competencia como “*capacidades integradas vinculadas con los ámbitos en los que desarrollan la experiencia vital los estudiantes para posibilitar desarrollos autónomos, obrar con fundamentos, interpretar situaciones, resolver problemas, anticipar escenarios y realizar acciones involucradas*”<sup>3</sup>,

Desde esta propuesta, que se desarrollaría en etapas, se buscó que desde las universidades y las jurisdicciones se conformaran equipos técnicos-políticos que bregaran por el cumplimiento y adecuación de experiencias de articulación en todas las jurisdicciones del territorio. La implementación de esta propuesta se llevó a cabo a partir de un plan de trabajo que pondría la atención en: la realización de talleres en cada una de las regiones (CPRES); la conformación de comisiones específicas que establecerían los marcos conceptuales, metodológicos y cronogramas que favorezcan los acuerdos sobre competencias generales y específicas; la redefinición de competencias a partir de la implementación; definido y re-conceptualizado el término de competencias, se buscaría avanzar en el diseño de cursos preuniversitarios.

La contraparte de este trabajo a nivel provincial fue un área específica de la gestión educativa. Durante la gestión de Adriana Puiggrós (gobernación de Felipe Solá), la

---

3 SPU-CPRES. Documento Articulación Universidad-Escuela Media (2006). El Documento toma la definición de Franco.

DGCyE puso en marcha el *Programa de Articulación con las Universidades Nacionales* (PROA), de dependencia directa de la Subsecretaría de Educación:

“Desde 2007, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación – actualmente Ministerio de Educación de la Nación–, a través del CPRES (Consejo Regionales de Planificación de la Educación Superior), las Universidades Públicas Nacionales radicadas en la Provincia de Buenos Aires y la Dirección General de Cultura y Educación, a través del programa PROA (Programa de Articulación de la Dirección General de Cultura y Educación con las Universidades Nacionales radicadas en la Provincia de Buenos Aires), iniciaron acciones conjuntas con el objetivo de lograr una articulación entre los niveles secundario y superior para que los aspirantes atraviesen de manera menos traumática y a veces definitoria del rumbo a seguir (...) En este marco toda acción que se emprenda, resulta de vital importancia para anticipar posibles desgranamientos que provocan, desde todo punto de vista (individual, social y económico) desajustes entre expectativas y logros.”

Esta área tuvo un rol activo en el Programa de definición de competencias. Durante el año 2007 se realizaron en el segundo semestre, acciones y reuniones organizadas por CPRES y el PROA a la cual asistieron universidades del conurbano y el interior de la provincia de Buenos Aires. En este marco se propuso trabajar sobre aquellas competencias generales necesarias para el ingreso al nivel superior y por otro lado avanzar en el establecimiento de acuerdos de una práctica permanente de articulación entre ambos niveles. Los ejes de análisis respecto a la discusión de competencias fueron en las áreas: Generales; Arte; Ciencias Humanas y Sociales y Ciencias Naturales y Tecnológicas.

Luego de estos encuentros y en el marco de los acuerdos, se arribó a las siguientes conclusiones y definiciones que resultan interesantes en términos de la caracterización, tensiones y desafíos que debe afrontar la problemática de la articulación tal como venimos analizando, a saber:

- Se debe considerar que en este nuevo escenario histórico, socio-cultural los jóvenes históricamente relegados han podido acceder a nuevos derechos, entre ellos el de acceder a los estudios superiores;
- Estos cambios requieren poner en la agenda política las condiciones alcanzadas en términos de articulación como política de Estado;
- La realidad de estos estudiantes que egresan de la escuela secundaria interpelean al siguiente nivel atendiendo a que por sus características y compleji-

dades se constituyen en lo que se denomina “encargo social para el sistema educativo”.

- Un problema que se plantea es el de la afiliación a la universidad. Este implica interpelar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, mejorando tal como se expresa en el documento “la racionalidad de las prácticas de enseñanza” la cual tendría que tender a la “articulación permanente”. Para ello amerita generar políticas públicas de largo plazo generando tareas y proyecto de alcance permanente y jerarquizable.
- Asumir que el debate de la articulación y las competencias no se puedan dar en el vacío sino en un contexto mayor y más complejo;
- Se reconoce la implementación de acciones en los últimos años sobre el tema, las cuales se cumplieron de modo parcial. Estas han apuntado a la toma de conciencia de la problemática en cuanto a las condiciones para enseñar en el presente que han cuestionado en más de una ocasión el estatus quo institucional. Sin embargo han resultado poco efectivas en el tiempo. Para ello se propone realizar actividades de encuentro-formación que revistan sistematicidad y coherencia institucional y que permitan la conformación de equipos de trabajo interniveles.
- En este marco se propone revisar los diseños curriculares, los cursos de nivelación y las asignaturas de los primeros años, las prácticas y metodologías de enseñanza, las estrategias de aprendizaje que se desarrollan con los estudiantes y hasta las concepciones de educación media y terciaria o universitaria.
- Por último, y volviendo al tema de las competencias, retomando las razones por las cuales los estudiantes desertan o fracasan de los ámbitos de educación superior, se propone asumir la posición de un encare *“sistemático, global y no parcializado, en el que conviva el trabajo sobre la identificación de espacios de articulación reales sobre el abordaje de problemáticas comunes a ambos niveles (...) El desarrollo de las competencias de los sujetos, no puede disociarse de un análisis de contexto, de las prácticas de enseñanza en ambos niveles, de las necesidades de adecuaciones curriculares de contenidos y materias, y de un debate profundo de las condiciones del trabajo docente (...)”* (pág. 18).

Los resultados de esta acción generaron un Documento importante sobre las competencias necesarias para el estudio en la universidad que no fueron incorporadas al trabajo pedagógico en el nivel secundario, ni fueron puestas a disposición de las familias, con lo cual desde la perspectiva del nivel secundario el trabajo quedó en un plano superestructural.

## El Programa “Seguir Estudiando”

Entre las iniciativas propias del sistema educativo provincial se destacó el *Programa Seguir Estudiando* impulsado por la Dirección Provincial de Educación Secundaria durante los años 2008-2009, con la participación de otras Direcciones Provinciales y de Modalidad<sup>4</sup>. Este programa se pensó como una propuesta de trabajo sobre dos ejes fundamentales que se correspondían con dos de los fines de la escuela secundaria establecidos en las Leyes de Educación Nacional y Provincial: la formación para la continuidad de estudios superiores y la inserción laboral.

Así, tenía como principal propósito por un lado, poner a disposición de los estudiantes del último año de la escuela secundaria información relevante sobre el nivel superior para que estén en condiciones de tomar decisiones sobre su futuro, proponiéndose al mismo tiempo acompañar ese proceso. En este sentido, se partía del diagnóstico de que una de las razones por las cuales los jóvenes que terminaban la escuela no seguían estudiando era la falta de información, buscando entonces contribuir a la continuidad de los estudios superiores para aquellos que deseen hacerlo.

Si bien los principales destinatarios del programa eran los estudiantes del último año de la escuela secundaria y egresados que deseen seguir estudiando, se buscó trabajar primero con directivos, docentes y preceptores de esos estudiantes en tanto agentes multiplicadores.

Durante el primer año, se priorizaron las acciones orientadas a generar estrategias que faciliten el tránsito de los egresados a estudios superiores. Estas consistieron principalmente en la elaboración de documentos de trabajo y en la difusión de información sobre propuestas educativas del nivel superior vigentes y sobre condiciones y requisitos para el ingreso al nivel superior. Para esto se relevaron todas las ofertas educativas públicas y privadas de nivel superior y se organizaron en un espacio virtual en el *Portal abc* de la Dirección General de Cultura y Educación creado especialmente para el programa, al que tuvieron acceso alumnos y docentes, accediendo a la información sobre dónde continuar los estudios superiores, ya sean universitarios o terciarios. También contaba con información sobre la lógica de funcionamiento de los Institutos Superiores y de las Universidades, así como sobre las carreras que se podían cursar, los derechos y obligaciones de los alumnos, los centros de estudiantes y organizaciones estudiantiles,

---

4 Este Programa se desarrolló durante la gestión de Claudia Bracchi como Directora Provincial de Educación Secundaria, Daniel Belinche en la Subsecretaría de Educación y Mario Oporto como Director General de la DGCyE.

los programas de becas. En concordancia con los objetivos propuestos, el sitio virtual tenía el objetivo de acercar información sobre el nivel superior a los estudiantes del último año de la escuela secundaria para que estos pudieran tomar decisiones, como así también habilitar un espacio de consulta.

Las acciones de esta primera etapa también incluyeron diseño e impresión de afiches y CDs para distribuir en las escuelas y elaboración de documentos para trabajar con docentes y directivos en jornadas programadas y también en otros eventos que realizara la Dirección Provincial. Los documentos fueron: *Oficio de Estudiante*, *Alfabetización Digital* y *Alfabetización Informacional*. Debido a las dimensiones de la provincia, las jornadas previstas se realizaron en 10 regiones educativas seleccionadas y de cada una de estas se convocó el 30 % de las escuelas, además de la totalidad de los CEBAS y las escuelas de unidades penitenciarias. En estos encuentros, se presentaba el Programa Seguir Estudiando (objetivos, componentes y alcance) y luego se trabajaba sobre las temáticas arriba mencionadas, por ejemplo, la conceptualización sobre “oficio de estudiante”, cómo se construye a partir de representaciones y estrategias, siendo vitales para transitar los estudios superiores de manera satisfactoria. Para el caso de la Alfabetización Informacional se armaron tres boletines: *Uso de la información*, *Guía de fuentes* y *Cómo hacer citas bibliográficas*. Por último, la Alfabetización Digital estuvo a cargo de los Referentes de Tecnología (TIC) de la Dirección Provincial, quienes abordaron el tema de las tecnologías de la información y su impacto en las escuelas. En el segundo año de implementación del Programa, se actualizaron tanto el espacio virtual en el *abc* como los CDs, incorporando nuevas ofertas educativas (centros de formación profesional públicos y privados y se agregaron nuevas carreras, tecnicaturas y cursos). Se elaboraron y presentaron nuevos documentos: Elaboración de *Curriculum Vitae*, *Carta de presentación* y *Entrevista de Trabajo*, destinado a docentes y a alumnos; *Oficio de Estudiante*, *Derechos Laborales* y *Trabajo y Educación* para estudiantes.

En este Programa, la planificación, implementación y elaboración de materiales estuvieron a cargo exclusivamente de la jurisdicción. Un equipo de trabajo específico de la Dirección Provincial de Educación Secundaria realizaba los encuentros y talleres en territorio con estudiantes y docentes. Aun cuando era un trabajo fructífero e innovador para el momento, dejó de estar en vigencia durante el año 2011 por razones de coyuntura, en las que se rearticulaban programas y equipos con vistas a los objetivos de las políticas educativas del momento que privilegiaron la meta de la obligatoriedad del nivel y la inclusión educativa<sup>5</sup>.

---

5 En este sentido, se redistribuyeron acciones y equipos de trabajo en torno a gestión del Plan de Mejoras institucional.

Además del Programa reseñado, otra línea de trabajo a nivel provincial fue la *implementación de una Mesa de trabajo conjunta Universidades-DGCyE Provincia Buenos Aires*.

En el marco de las acciones que la provincia realizó con las universidades se destacó el trabajo con las universidades nacionales con base en la provincia con el fin de establecer acuerdos en cuanto a requisitos, criterios y contenidos necesarios para los estudiantes que transitan el paso de la última etapa de la escuela secundaria y el primer tramo a la universidad. Así, la provincia de Buenos Aires propició un espacio de trabajo conjunto con todos los rectores de las universidades radicadas en el territorio bonaerense. Como resultado del mismo, se llevaron a cabo reuniones en las ciudades de La Plata y Mar del Plata, en las que participó –junto a la coordinación del PROA- la Dirección Provincial de Educación Secundaria. En dichos encuentros participaron las universidades nacionales Arturo Jauretche (Florencio Varela), La Matanza, La Plata, Lanús, Lomas de Zamora, Luján, Mar del Plata, Quilmes, Tres de Febrero, Centro, Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (Junín), Sur (Bahía Blanca), Gral. San Martín, Gral. Sarmiento, más la Universidad Tecnológica Nacional, la Universidad Pedagógica Provincial y la Universidad Provincial del Sudeste. Básicamente, cada universidad presentó la organización y principales características de sus ingresos para avanzar en el acceso, la permanencia y los aprendizajes de los estudiantes.

En estos encuentros se acordaron los siguientes puntos: 1) tomar el ingreso a la universidad como un tiempo que abarca el último año de la escuela secundaria y el primer año de los estudios superiores y 2) ante la necesidad de articulación durante el pasaje de los alumnos del nivel secundario a la universidad para garantizar su ingreso, permanencia y egreso, se propone formar una Comisión de trabajo en la que participen representantes de la Dirección General de Cultura y Educación y de las universidades con asiento en la Provincia de Buenos Aires; a fin de establecer criterios comunes acerca de los saberes necesarios desde una perspectiva política que unifique estudios secundarios, superiores, ciudadanía y trabajo. Esta tendrá entre sus principales tareas, el fortalecimiento en el ingreso a la universidad.

Si bien las universidades valoraron positivamente sus acciones en este campo, hubo coincidencia entre sus representantes en profundizar la coordinación y articulación de la formación, tanto general como específica, en este tramo educativo. Asimismo plantearon otras acciones y objetivos que no fueron concretados, aunque resultan valiosos para la readecuación de una agenda sobre el tema, a saber:

- promover investigaciones académicas relacionadas con las representaciones sociales que existen sobre los ingresantes, con la intención de contribuir con mejores trayectos formativos de los jóvenes,



- desarrollar, desde una perspectiva más amplia, los temas de capacitación docente para cubrir las áreas de vacancia y facilitar la gestión para efectivizar con puntaje las propuestas de formación de las universidades.

### **Proyecto de Mejora de la formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria – Plan plurianual 2013-2016**

En el año 2013 se produce un giro con la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias dirigida a las universidades nacionales para la presentación de proyectos plurianuales destinados a la mejora de la enseñanza en el nivel secundario de las áreas temáticas nombradas<sup>6</sup>. En este caso se trata de un tipo de política específica, con carácter disciplinar y delimitación territorial de una cantidad determinada de escuelas secundarias de su área de influencia.

Un aspecto a destacar es que la meta de articulación para facilitar el tránsito y evitar la deserción se enmarca no tanto como una política de articulación general per sé, sino en el marco de la promoción de las carreras científicas, que incluyó un conjunto de acciones de esta área, tales como: Declaración de carreras prioritarias, Becas Bicentenario, Plan Estratégico de Formación de Ingenieros-. Además, se vincula con la promoción de las carreras de formación docente de esas áreas -Declaración de interés público de los Profesorados, tratamiento de estándares para la acreditación y proyectos de aseguramiento de la calidad, conformación de la Comisión Nacional para el mejoramiento de la Enseñanza de Ciencias Exactas y Naturales- y emparentado con la propuesta para la formación técnica de nivel secundario<sup>7</sup>.

Los proyectos debían tener acuerdo jurisdiccional -expresado en un convenio-, delimitar una selección de entre 15 y 20 escuelas y promover los tres ejes que se detallan debajo, combinando trabajo directo con estudiantes (componente A y B), asociado al comportamiento para mejorar “capacidades institucionales de formación” (C):

- A. El aseguramiento de *competencias transversales de egreso del nivel secundario*.
- B. La *generación de vocaciones tempranas* por las Ciencias Exactas, Ciencias Naturales y Tecnología. Este componente específica, además, la vinculación con Tele-

---

6 Resolución Ministerial 1777/2012.

7Nos referimos a la Convocatoria “Proyectos para la mejora de las competencias y capacidades para el estudio de carreras de Ingeniería y carreras tecnológicas en Escuelas secundarias de Educación Técnica”. Ver <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/224136/norma.htm>.

Esta convocatoria plantea los siguientes ejes de trabajo: el mejoramiento de la enseñanza de Lengua y Ciencias Exactas y Naturales; la generación de vocaciones científicas y tecnológicas, y la formación docente continua de los profesores del secundario.

comunicaciones ARSAT (Empresa Argentina de Soluciones Satelitales) y CNC (Comisión Nacional de Comunicaciones) y con carreras vinculadas a la energía, a través de la coordinación de actividades con Fundación YPF.

- C. *El acompañamiento pedagógico para la mejora de la enseñanza en estas áreas, contemplando la divulgación de materiales del Ministerio y de las propias UUNN.*

En la Provincia de Buenos Aires fueron 16 universidades nacionales las que participaron, desarrollando diferentes acciones destinadas a docentes y a estudiantes. Las primeras involucraron docentes de ambos niveles y estuvieron centradas en el mejoramiento de los procesos de enseñanza. Las segundas abarcaron, por un lado, actividades de difusión de la Universidad y la oferta de carreras hacia las escuelas como ferias educativas, exposiciones y jornadas. Por otro lado, actividades de extensión con el objetivo de despertar vocaciones tempranas, como: talleres, visitas a diversos organismos e instituciones como Arsat, la Fundación YPF, el Museo del Petróleo o laboratorios de Ciencias de la Salud, donde se incluyeron actividades de experimentación con estudiantes del ciclo superior.

En general, las acciones preveían la salida de los estudiantes de la escuela pero también incluían el trabajo de las universidades dentro de la escuela. En ambos casos se dieron dificultades específicas de gestión para concretar las acciones, comprobando que allí donde había fuertes acuerdos locales entre autoridades universitarias y educativas (servicios de inspección regionales, distritales areales) se posibilitaron efectivizar las acciones planificadas.

Luego de tres años, los logros obtenidos varían bastante en función de la Universidad y de su articulación con el territorio en el cual se desarrollaron las acciones. En líneas generales, las Universidades participantes destacan los resultados obtenidos como positivos, principalmente en torno al vínculo establecido con las escuelas y la posibilidad de difusión de la Universidad y de las ofertas de carreras en las escuelas secundarias. Posiblemente este haya sido el mayor impacto del Programa, en términos similares a una actividad de extensión del tipo difusión de la oferta: En segundo lugar, se dieron las invitaciones a participar de algunas actividades específicas, siendo menor –en cambio– las implicaciones pedagógicas que suponía en términos de enseñanza a los estudiantes y de formación continua para los docentes. En cuanto a la concreción de los objetivos más ambiciosos, se reconocen algunos factores obstaculizadores como por ejemplo el cambio frecuente de interlocutores, la organización del tiempo escolar en el nivel secundario y la falta de tiempo de los docentes para asistir con continuidad. La problemática de cómo construir puentes de acción recíproca sigue estando pendiente.

### 3. Reflexiones preliminares

En este trabajo nos propusimos indagar acerca de las políticas de articulación implementadas en la provincia de Buenos Aires en la última década, ya sean de iniciativa nacional o de la jurisdicción, tomando para esto cuatro casos. El análisis de los mismos nos permitió problematizar algunas cuestiones y plantear aspectos comunes y otros diferenciados.

En primer lugar, todas las políticas de articulación tendieron a facilitar el pasaje de nivel desde una perspectiva inclusiva y de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. Si bien este tipo de políticas cobraron mayor relevancia luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, formaron parte de un paradigma político educativo de la época desde su inicio.

En segundo lugar, encontramos diferencias en el sentido que le otorgaron a las acciones y en el recorte que hicieron del problema. Así, el Programa de Apoyo podría considerarse, en términos de Fabián Otero (op.cit), una política con concepción “reparadora”, ya que la misma estuvo destinada a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes en ciertas áreas básicas mediante actividades extracurriculares, recayendo en una acción y elección individual voluntaria del estudiante que se autopercebía como estudiante del nivel superior.

Por su lado, el trabajo conjunto entre nación y provincia para establecer competencias se realizó a un nivel superestructural; no sólo no tuvo eco en las instituciones sino que tampoco implicó la participación e involucramiento de la Dirección de Gestión a nivel central. Es posible que, por ello, este acuerdo macro no se haya traducido en líneas de acción concretas destinadas a las escuelas secundarias

Mientras que el Programa de Fortalecimiento propuso hacer hincapie en el trabajo conjunto entre profesores universitarios, docentes de secundaria y estudiantes, desde una mirada pedagógico-institucional y de manera territorial con las escuelas involucradas en un área curricular determinada (ciencias naturales). En este caso, las dificultades estuvieron dadas por las diferencias de gestión y autonomía de las instituciones de ambos niveles, además de que sigue siendo visto como propio de las universidades y externo a las escuelas secundarias.

A diferencia de los anteriores, el Programa Seguir Estudiando, inserto en la Dirección del nivel, apuntaba al trabajo con las escuelas, los docentes y los estudiantes en diferentes planos (de información, de formación pedagógica, de orientación vocacional). Al haberse visto discontinuado sólo es posible hacer un balance parcial, pero los elementos

señalados permiten pensar en su potencialidad en las acciones destinadas a directivos, docentes y estudiantes desde la gestión propia del nivel. En cambio, la renovación de este Programa debería convocar la articulación con los equipos de especialistas curriculares para profundizar la mejora en las prácticas de enseñanza y las propuestas pedagógicas de las instituciones.

Las políticas de articulación requieren pensarse en toda la complejidad que implica el egreso de un nivel y el ingreso a otro desde una perspectiva inclusiva. Ello implica trabajar el ingreso en la educación superior como está en agenda desde hace varios años pero también, políticas sostenidas dirigidas a brindar información, democratizar la información, facilitar las vías de acceso a la continuidad de estudios, promover y acompañar la formulación de los proyectos de vida de los estudiantes donde la continuidad de estudios puede aparecer en distintos momentos de la vida y nunca ser vistos como clausurados o no esperados. Por último, estas políticas deben incluir indefectiblemente acciones destinadas a promover el trabajo desde las prácticas de enseñanza que promuevan, faciliten y acompañen el aprendizaje del oficio de estudiante y le permitan apropiarse de saberes y experiencias de calidad.

## Bibliografía

- Araujo, Javier** (2009). “Articulación universidad-escuela secundaria como política pública: un análisis de los programas implementados por la Secretaría de Políticas Universitarias” en *Gestión Universitaria* vol. 2 N°1. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.gestuniv.com.ar/gu\\_04/v2n1a2.htm](http://www.gestuniv.com.ar/gu_04/v2n1a2.htm)
- Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (coord.)** (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Chiroleu, Adriana** (2013). “Políticas públicas de educación superior en América Latina. ¿Democratización o expansión de las oportunidades de estudio en el nivel superior? en *Espacio Educativo. Cuaderno venezolano de Sociología*, Vol.22, N°22, abr-jun, 279-304. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.
- Ortega, Facundo** (2006). *Atajos: saberes y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Otero, Fabián** (2014). *Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿otra gramática escolar para el nivel Medio? Tesis de Doctorado*. Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Disponible en:

<http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/2725/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.%20Edu.%20Otero,%20Fabi%C3%A1n%20Roberto.pdf>

**Pérez Rasetti, Carlos y Araujo, Javier** (2009). “Expansión de la educación superior en la Argentina. Desafíos y propuestas para pensar las políticas de acceso”. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata.

**Viguera Aníbal** (2013). “Las dimensiones de los posibles vínculos entre escuela y universidad” en Kaplan, C. y Bracchi, C. *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata: UNLP. Disponible en: [http://des.mza.infod.edu.ar/sitio/upload/Imagenes\\_y\\_Discursos.pdf](http://des.mza.infod.edu.ar/sitio/upload/Imagenes_y_Discursos.pdf)

### **Fuentes:**

CONFEDI. Competencias requeridas para el ingreso a los estudios universitarios en Argentina. Buenos Aires, 2009. Disponible en: [file:///C:/Users/secundaria/Documents/ARTICULACION%20N/Ponencia%20UNL/competencias\\_de\\_ingreso\\_spu\\_dic\\_09.pdf](file:///C:/Users/secundaria/Documents/ARTICULACION%20N/Ponencia%20UNL/competencias_de_ingreso_spu_dic_09.pdf)

CPRES-PROA (DGCyE). Competencias de ingreso a la educación superior. Comisión “Articulación Educación Superior-Escuela Media. Competencias para el acceso a la educación superior”. La Plata, 2007.

DGCyE. Programa “Seguir Estudiando”. Dirección Provincial de Educación Secundaria. Programa y materiales.

SPU-CPRES. Documento Articulación Universidad-Escuela Media. Política para la definición de competencias para el acceso a la educación superior. Buenos Aires, 2006.

SPU. Proyecto de Mejora de la Formación en Ciencias Exactas y Naturales en la Escuela Secundaria. Plan Plurianual 2013-2016. Bases de la convocatoria. Buenos Aires, 2012.

# **Tramas políticas en el territorio. Algunas pistas sobre la expansión de la educación superior en la Provincia de Buenos Aires durante el período kirchnerista: instituciones, oferta e interacciones políticas**

MARÍA GABRIELA MARANO

gabimarano@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

## **Introducción**

Los sistemas de educación superior se expandieron y diversificaron en Occidente a partir de la segunda mitad del siglo XX debido a las dinámicas de estructuración establecidas entre Estado, sociedad, mercado y educación. Las políticas gubernamentales, las crecientes demandas sociales por el acceso al nivel, la relación con el mundo del trabajo, los intereses políticos locales, los intereses de los actores universitarios y las especializaciones disciplinarias constituyen la compleja trama que subyace tras la apertura de instituciones, el carácter de su oferta y la expansión de las matrículas.

Como es conocido, en Argentina ese crecimiento se desarrolló con variaciones y con poca planificación según los momentos históricos, lo cual generó un sistema fragmentado, desarticulado y desigual, constituido por dos grandes circuitos: universitario y no universitario. Estos funcionaron como ámbitos paralelos de formación, con diferencias significativas en los aspectos organizativos y académicos, y con distinto prestigio según las percepciones sociales mayoritarias. Sin embargo, en muchas ocasiones la educación superior no universitaria constituye la única opción de continuidad de estudios a nivel territorial, especialmente para los sectores bajos y medios bajos. Por otro lado, resulta la segunda opción de gran parte de quienes desertan de la universidad, dando una salida al problema del abandono universitario (Álvarez y Dávila, 2006). Debido a su organización, el terciario suele ser de menor duración, ofrece mayores posibilidades de cursar al mismo tiempo que se trabaja y muestra mayores probabilidades de graduación que los estudiantes universitarios. Estas pueden ser

algunas de las cuestiones que están detrás de su crecimiento sostenido en las últimas décadas del siglo XX, a mayor ritmo que su par universitario.

En este marco, la ponencia tiene como objetivo analizar la expansión de la educación superior en la Provincia de Buenos Aires durante el período de gobierno nacional kirchnerista<sup>1</sup>. Para ello, indagaremos la expansión de instituciones (universitarias y no universitarias) y cómo éstas se definen a partir de tramas políticas construidas entre distintos actores políticos y los diferentes niveles de gobierno en dicho territorio.

Las políticas gubernamentales forman parte decisiva de esta trama de expansión, diversificación y regulación, que moldea la configuración en cuanto a tamaño y complejidad del sistema de educación superior. Por ello, se caracterizarán las políticas públicas nacionales tanto de apertura de instituciones universitarias como las orientaciones para el sector no universitario. En este último caso se destaca particularmente lo referido a la formación docente en el marco de la reconfiguración gubernamental del sector a través de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007.

Dentro de las políticas gubernamentales tomamos en detalle las políticas destinadas a la planificación o regulación de la oferta para problematizar sus posibilidades y alcances. Estas políticas entendidas como parte de un proceso de políticas públicas entendido en forma compleja, no limitado a la acción racional. En este marco, planteamos como hipótesis a profundizar la existencia de distintas “coaliciones promotoras” (Sabatier, 2010) que se entrecruzan en la trama de expansión y se disputan los recursos estatales. Esta perspectiva pone el acento en la acción conjunta de varios actores que confluyen puntualmente en un problema, compartiendo sistemas de creencias (en distintos niveles de generalidad), proyectos o ideas en las que se cree y se aspira llevar a la práctica, encontrándose con otros niveles discursivos que polarizan la acción y posicionan a los actores en las respectivas coaliciones.

El trabajo se focaliza sobre un territorio en particular –la Provincia de Buenos Aires–, lo cual lleva a considerar el estudio de las políticas públicas que configuran la educación superior en sus distintos niveles de interestatalidad, en el plano subnacional (Wilkoszewski, H. & Sundby, E. 2014), fundamentalmente la instalación de universidades nacionales en ámbitos locales y la complejidad del gobierno y administración de la oferta terciaria en el marco de un sistema educativo federal. La implementación de los lineamientos

---

1 En el período de gobierno denominado “kirchnerismo” (2003-2015) fueron presidentes de la Nación: Néstor Kirchner (10/12/2003-10/12/2007) y Cristina Fernández de Kirchner (10/12/2007-10/12/2015). A su vez, fueron gobernadores de la Provincia de Buenos Aires: Felipe Sola (10/12/2003-2007) y Daniel Scioli (10/12/2007-10/12/2015). El primer gobernador se encuadra en el peronismo no kirchnerista.

nacionales se yuxtaponen con políticas y acciones que se habilitan por parte de los gobiernos subnacionales (nivel provincial y municipal), que influyen decididamente sobre instituciones y oferta de carreras.

Consideramos que esta puede ser una perspectiva fructífera para problematizar, mapear y aportar pistas sobre las interacciones políticas en la configuración de la educación superior en un territorio determinado.

### **La configuración de la educación superior: breve panorama sobre las olas expansivas desde la década del 60 a la actualidad**

La expansión del sistema de educación superior argentina muestra un crecimiento en número de instituciones, según las políticas públicas que favorecieron o restringieron los procesos expansivos.

En la década del 60 se encuentra la primera ola de expansión universitaria que busca canalizar una demanda creciente de acceso, determinante de una nueva agenda de problemas en donde sobresalían las cuestiones presupuestarias y la localización geográficas. Hacia fines de la década, las políticas públicas impulsaron un modelo modernizador-tecnocrático que propició la división de las universidades existentes para contrarrestar la masividad de la matrícula contraria a una universidad científica y la creación de nuevas universidades, asociadas al desarrollo regional, lo que se conoce como Plan Taquini<sup>2</sup>. Ello llevó a la apertura de 13 universidades estatales en ciudades capitales de provincias entre 1971-1975 (Rovelli, 2012). En la Provincia, se sumaron a las ya existentes (Universidad Nacional de La Plata y Universidad del Sur), las Universidades de Luján (1972), Lomas de Zamora (1972), del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1974) y de Mar del Plata (1975).

Asimismo, la educación terciaria tuvo en este período un gran desarrollo, especialmente a partir de 1969, cuando se originó el pase de la formación docente desde las Escuelas Normales de nivel medio a la educación superior, aunque siguieron siendo instituciones de dependencia nacional. Menos conocido es el crecimiento lento pero sostenido que se había generado desde la década del 50 a nivel provincial para dar lugar a la formación de roles docentes especializados, dando lugar a la creación de Institutos de

---

<sup>2</sup> Alberto Taquini (h) es el mentor del programa de nuevas universidades en 1968 y de los colegios universitarios en los 90. Su propuesta se basa en el concepto de "tamaño máximo de universidad como una función de la exigencia académica, funcional y de una diversidad de ofertas universitarias". Ver Taquini, A. (1995). *Colegios Universitarios: una estrategia para la educación superior*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.



Profesorado (Petitti, 2013), movimiento que tomó ritmo en la década del 60 a partir de la ampliación de funciones del sistema educativo. En contraposición al sistema universitario, la educación terciaria creció también durante la dictadura, justamente por el efecto de la restricción en el ingreso y las políticas persecutorias que aquel sufriera.

En la década del 90 se verificó una segunda ola expansiva consolidándose un sistema diversificado que se vio refrendado en la Ley de Educación Superior 24521. La Ley apeló por primera vez al conjunto del sistema constituido por tipos institucionales tradicionales y otros nuevos como universidades provinciales, institutos tecnológicos y colegios universitarios, a los que se sumaron la radicación de universidades extranjeras.

El sistema universitario creció por la apertura de nueve universidades nacionales, seis de ellas en el conurbano bonaerense<sup>3</sup>, y la autorización de veintitrés privadas. Por otro lado, el sistema universitario creció por otras dinámicas de desarrollo académico-institucional. Mediante las posibilidades que le brinda la autonomía, creció por la creación de carreras y títulos de grado, la exponencial oferta de postgrados, la educación virtual de grado y postgrado, la oferta de articulación de universidades con instituciones terciarias y la apertura de sedes o extensiones áulicas de las universidades por fuera del ámbito de la casa central (Marano, 2011).

El sector terciario también creció en la década de los 90, particularmente en la educación técnica a través de instituciones con ofertas de carreras de áreas laborales emergentes que no fueron tomadas prioritariamente por las universidades, tales como: oficios tecnológicos, paramédicas, turismo, hotelería y gastronomía, con mayor presencia en el sector privado (Fernández Lamarra, 2002). Un dato significativo de este período es que numerosas instituciones -como las Escuelas Normales- pasaron a la órbita jurisdiccional, debido a la descentralización educativa implementada durante el gobierno de Carlos Menem (por Ley N°24049/92 de transferencias de Servicios Educativos a las jurisdicciones). Asimismo, la política gubernamental a nivel nacional propició la reconversión de algunos Institutos Superiores técnicos en Institutos tecnológicos (ITEC) que agregaron diversificación al sistema, aunque no lograron penetrar las lógicas tradicionales (Marano, 2013).

Al finalizar el siglo XX, el país tenía un gran desarrollo con diversificación de la educación superior. Las tendencias históricas que se marcaron en los años 60 estaban consolidadas. En ambos casos, creció el número de instituciones y la diversificación, así como crecieron las matrículas. Asimismo, se mantuvo la relación inversa de universidad

---

3 Se incorporaron al territorio provincial las Universidades de: General Sarmiento, General San Martín, La Matanza, Lanús, Quilmes y Tres de Febrero.

e institutos entre cantidad de instituciones, cobertura territorial y número de estudiantes. No obstante, la demanda social y política de educación superior era creciente<sup>4</sup>.

A partir del 2003, el kirchnerismo se fue construyendo como un movimiento programático que desarrolló una potente acción estatal para lograr hegemonía política y cambio social. La política educativa fue uno de los principales bastiones que se vio expresado en un afán regulatorio, una cantidad importante de normas sobre el financiamiento, la estructura del sistema educativo y programas especiales, entre otros. Uno de los hitos de la política educativa estuvo constituido por la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 en el año 2005 -que reemplazó a la Ley Federal de Educación pero mantuvo la idea de un sistema educativo integrado y articulado, así se dice en el art 15: “el Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades de la educación”. En este contexto, algunos autores han discutido la persistencia y no intento de modificación de la Ley de Educación Superior. La Ley N°27204 de noviembre de 2015 -“Ley Puiggrós”- es la ratificación de políticas trabajadas y puede ser visto como “una ventana de oportunidad” para confirmar avances políticos ante el cambio de gestión presidencial, pero no representa una nueva LES.

En esta periodización, los gobiernos K pueden ser considerados la tercera etapa expansiva caracterizada por la apertura de instituciones universitarias y por nuevos marcos para los institutos superiores, específicamente aquellos que brindan formación docente.

La nueva ola de aperturas se dio particularmente en el gobierno de Cristina Fernández con la creación de 18 universidades nacionales<sup>5</sup>. En el territorio provincial ello implicó la creación de 9 universidades nacionales, en dos tandas: cinco de ellas se crean en el primer gobierno de Cristina Fernández y otras cuatro, sobre el cierre de su gestión; todas ellas –salvo una- ubicadas en el conurbano bonaerense, a las que también hay que sumar la nacionalización de una de las universidades provinciales existentes<sup>6</sup>.

Puede decirse que se retomó el impulso que se había dado en los 90 apoyado discursivamente en la promoción del desarrollo local y el servicio a la comunidad. En las

---

4 En el breve gobierno de Eduardo Duhalde se creó la Universidad Nacional del Noroeste (UNNOBA) en base a las sedes preexistentes de las Universidades de Buenos Aires, La Plata y Rosario. Por fuera de la Provincia también se creó la Universidad de Chilecito.

5 En el gobierno de Néstor Kirchner se crearon sólo dos universidades -Río Negro y del Chaco Austral (esta última autorizada en el período de CFK), ninguna en la Provincia de Buenos Aires.

6 En la primera tanda se crearon: la Universidad Nacional de A. Jauretche, Avellaneda, José C. Paz, del Oeste y Moreno, todas ellas en 2009. Sobre el cierre del ciclo: Hurlingham (2014), San Antonio de Areco, Scalabrini Ortiz (San Isidro) y Almirante Brown (2015). Asimismo, se nacionalizó la Universidad Pedagógica Provincial (UNIPE). Las universidades del último período se encuentran en transición hacia su funcionamiento.

Leyes de creación se enfatizó la relación entre la oferta académica y la región en la que está inserta, marcándose como criterio evitar superposiciones entre universidades dada la cercanía geográfica que tienen; así se ve en las leyes que dieron lugar a las Universidades Nacionales de Avellaneda (UNAV), Hurlingham (UNAHUR) y del Oeste (UNO, con sede en la localidad de Merlo):

“Será objetivo de la UNAV que las carreras que constituyan su oferta académica no se superpongan con las de otras casas de altos estudios instaladas en la región sur del conurbano bonaerense, adecuando los programas y las currículas de estudio a un perfil específico vinculado a las características socioeconómicas y culturales del distrito en particular y de la región en general. Las Artes, el Medio Ambiente, el Deporte, la Producción y el Trabajo serán lo sustantivo de las disciplinas en las que fundamentará su razón de ser” (Art. 3, Ley N°26543 - Creación de la UNAV, 7/12/2009).

“La oferta académica de la Universidad Nacional de Hurlingham, de acuerdo a las características de la región, garantizará la implementación de carreras con inserción en el mercado laboral, evitando la superposición de oferta a nivel geográfico y disciplinario con las universidades instaladas en el Gran Buenos Aires” (Art. 3, Ley N° 27016- Creación de la UNAHUR, 02/12/2014).

“La oferta académica de la Universidad Nacional del Oeste, atento a las características de la región, promoverá carreras orientadas al desarrollo económico y social, con acento en aquellas vinculadas con la producción de bienes y servicios, como así también de las ciencias ambientales. Se planificará la armonización y articulación de sus carreras con las ya existentes, evitando la superposición de oferta tanto a nivel geográfico como disciplinar, con las de universidades ya instaladas en la región. Asimismo constituirá programas de investigación y extensión en las temáticas vinculadas con el desarrollo social y económico de la región, con una perspectiva nacional e internacional” (Art. 3, Ley 26544 – Creación de la UNO, 11/11/2009).

Sin embargo, el concepto articulador--verdadero referencial de la política pública fue “la inclusión social y educativa”, que para el nivel superior tuvo continuidad intrínseca con la obligatoriedad del nivel secundario. Este referencial se enlaza con otro concepto rector --derecho social a la educación superior--, refrendado en una amplia política de becas estudiantiles. Es decir, que el argumento expresado en términos de reconocimiento

de derecho interpela al sujeto en situación de vulneración, más que la promoción de las fuerzas productivas, que es el clásico discurso del ideario educativo peronista.

En términos políticos, esta acción expresa continuidad en la configuración de una trama política marcada por la estrecha relación entre el gobierno central y los políticos locales. Las nuevas universidades del segundo kirchnerismo se asientan mayoritariamente en distritos de los “barones del conurbano”, en las cuales la demanda, petición o presión de los intendentes los constituye como actores claves en el proceso de expansión de las universidades, articuladas a las políticas sociales del gobierno que empoderaron a los municipios, en detrimento de las jurisdicciones provinciales (Marano, 2012). Como señalan Marquina y Chiroleu (2014) la mayoría de las instituciones del conurbano bonaerense responden a demandas de caudillos políticos del oficialismo y unas pocas están vinculadas a su región en vistas a la promoción del desarrollo. De modo equivalente, Pérez Rasetti (2014: 17) muestra la “lógica de oportunidad coyuntural política” que subyace en los proyectos de apertura que no adscriben a ninguna planificación oficial, sino que ella es autónoma y ad-hoc, “se origina en el proyecto y lo justifica”.

A su vez, la educación superior no universitaria comenzó el siglo XXI afectada por la implementación de la LES y las políticas de universitarización, entre ellas las acciones de acreditación de institutos superiores que se vivieron como avance amenazante de las universidades. A nivel provincial, no cambió significativamente la cantidad de instituciones (hubo una disminución en cinco instituciones hacia 2005 como resultado de estos procesos<sup>7</sup>). Sin embargo, a partir de 2007/2008 hasta 2015, con el cambio de gobernador y en la Dirección del Nivel Superior comienza un proceso de apertura de instituciones en acuerdo con intendentes y gremios. Actualmente, según el Relevamiento Anual 2015, la Provincia tiene 591 Institutos Superiores (formación técnica, docente, artística, tanto estatales como privados) y un total de 248.597 estudiantes, lo que constituye un importante conglomerado de educación superior.

## **Expansión y ordenamiento territorial: el planeamiento de la educación superior como política pública**

La planificación de la oferta de la educación universitaria

En forma paralela a la expansión surge siempre la discusión sobre la idea de

---

<sup>7</sup> Nota del trabajo de campo.

planificación territorial de la educación superior. En la Resolución Ministerial 1368/12:46 se plantea con claridad “cuando, como en nuestro caso, la educación universitaria pública es financiada totalmente por el Estado, con el aporte de todos los argentinos, aún de los excluidos, debiera considerarse imprescindible la planificación y la consolidación como política de Estado”.

Adolfo Stubrin (2014:55) señala que “la eficacia del planeamiento depende de dos condiciones necesarias: la legitimidad política con la que se instaura y la capacidad técnica de que se disponga”. No obstante esto entra en el juego de los distintos actores políticos (el Congreso que aprueba las Leyes, el Ministerio de Educación, los demandantes) y el carácter de autonomía de las universidades. Mientras Stubrin apela a una resolución por vía del acuerdo, en el mismo libro Camou advierte sobre esto como una “tensión irresoluble”.

La planificación está instalada en la políticas del nivel desde la promulgación de la LES. Para ello se crea la figura de los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES) integrados por representantes de las instituciones universitarias y de los gobiernos provinciales de cada región. Sin embargo, las posibilidades de avance en tal sentido fueron ambiguas. La especialista Giselle González, quien ha estudiado detalladamente el funcionamiento del CPRES Bonaerense, concluye que:

“el CPRES se instituye como una estructura de autoridad de nivel intermedio con atribuciones jurídico-institucionales para planificar, coordinar y regular los procesos de elaboración e implementación de políticas públicas en el marco de un contexto sistémico complejo y de alta diferenciación institucional. Sin embargo, aún no logran constituirse en efectivas autoridades de implementación” (G. González, 2013:119).

Luego, González agrega que “tiene dificultades estructurales de carácter social, político y cultural para ejercer su misión y funciones específicas. Pero también ha mostrado una débil capacidad institucional para sostener una lógica de funcionamiento propia” (ibid: 138).

En los 20 años de regulación que lleva la LES el crecimiento sin planificación fue una preocupación creciente en el seno de la SPU y particularmente de los CPRES. Durante el kirchnerismo hay continuidad de esta corriente de actores. En el período, se promulgaron una sucesión de normas destinados a regular la expansión, especialmente destinados a aquellos “fenómenos” distintos de las formas universitarias tradicionales que superaban los límites de las regiones demarcadas y ponían en cuestión la idea misma de planificación (ej. las sedes alejadas de la casa central y las propuestas de articulación

con instituciones terciarias). En el período 2006-2011 se intentó regular la situación a través de la elaboración de un mapa de la oferta académica de la educación superior y un registro de convenios de articulación y asociación entre universidades e institutos superiores (Resolución ME N° 167/06). Como sostiene Zelaya (2014), estas normas intentaron otorgarle un mayor protagonismo y reforzar el rol de los CPRES ya establecidos en el Decreto 1047/99; sin embargo, las metas no se lograron cabalmente.

En el año 2009 se dio un salto cualitativo importante con la aprobación del “Programa de Diagnóstico y Evaluación de la Expansión de la Educación Superior”, a llevarse adelante por la SPU con participación del CPRES. Como efecto de lo anterior, en el año 2012 se presentó el “Programa de Expansión de la Educación Superior”<sup>8</sup> (Resolución Min. N° 1368/12), en el cual se plantea como objetivo extender “la cobertura territorial para la atención de prioridades y demandas en orden al desarrollo integral de regiones y localidades, superando las alternativas de fragmentación del sistema, de creación de instituciones sin planificación y proliferación de ofertas basadas sólo en la demanda directa”. El Programa propone la creación de Centros Regionales de Educación Superior (CRES) como “unidades institucionales para el desarrollo de actividad académica integral, la atención de necesidades regionales y subregionales de formación en distintos niveles”.

Como bien advierten Aranciaga y Juarros (2014:25) “los CRES se organizan en divergencia con otras estrategias de expansión de la de Educación Superior que han tenido lugar en décadas anteriores tales como: el desarrollo de los sistemas de cobertura territorial que implicaban la creación de un sistema regional en su zona de influencia mediante unidades académicas; la radicación de carreras universitarias en instituciones no universitarias en las cuales las universidades dictaban el tramo terminal de sus carreras de grado o ciclos de complementación curricular destinados a docentes; la asociación con otras universidades para el dictado de carreras de postgrado y menos frecuentemente para respaldar una oferta nueva y/o temporal, o para desarrollar nuevas capacidades académicas desde la formación de grado”, las cuales estuvieron mayormente guiadas por lógicas de mercado.

En concordancia con esta política nacional de expansión, la Provincia de Buenos Aires – de la mano del Vicegobernador Gabriel Mariotto, tomando como motor el Senado que presidía, estableció un programa de creación de diversos *Centros de Desarrollo Universitario Regionales* (CDUR) entre los años 2013-2015.

En el año 2013 se crearon cuatro centros en localidades de la Cuenca del Salado, previéndose su extensión a 25 distritos del interior de la provincia de Buenos Aires en

---

8 También se dictaron “Criterios y Estándares para las Actividades Académicas de los Centros Regionales de Educación Superior” como parte de la misma Resolución.

localidades pequeñas y medianas durante 2014-2015. La propuesta se basaba en el dictado de carreras cortas de hasta tres años de duración que, -en relación con las necesidades de cada distrito- habilitaba campos profesionales como: Producción y Calidad de Alimentos, Gestión de haras, Mecanización agropecuaria, Producción Animal, Turismo, Ciencias ambientales, Analista programador universitario, Diseño Industrial y de indumentaria, Enfermería y capacitaciones en Recursos Humanos para Instituciones Públicas, en Gestión de Salud y en Gestión Deportiva, entre otras, con el dictado de las clases por parte de profesores de las Universidades del Centro, Lomas de Zamora, Tres de Febrero, La Plata, Quilmes, San Martín y de la Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales (UCES), de carácter privado.

Un aspecto a destacar es que las aperturas de las tecnicaturas se dieron, en muchos casos, en forma competitiva en los mismos distritos con los propios Institutos de Educación Superior provinciales, sin que las autoridades provinciales ni institucionales formaran parte de la planificación de la propuesta<sup>9</sup>. Por ello, cabe hacer lugar a la hipótesis de Zelaya (op.cit.:15) en cuanto que “los Centros se crean en parte para detener o no la expansión desordenada y mercantilizada de las extensiones geográficas...”

La idea llevada adelante por el vicegovernador y su equipo técnico-político del área educativa instalado en el Senado, formó parte de la campaña política territorial del FPV, así lo manifestaban en la prensa:

“Más de una decena de distritos bonaerenses participantes del Programa de Centros de Desarrollo Universitario Regionales (CDUR) se nuclearon el lunes al mediodía en la Presidencia del Senado de la Provincia de Buenos Aires para manifestar su apoyo a la candidatura presidencial de Daniel Scioli y debatieron en torno a la continuidad de esta iniciativa” que ya benefició a más de 730 estudiantes en todo el territorio provincial... El candidato Daniel Scioli ya se comprometió a continuar con el apoyo y financiamiento para que los CDUR sigan creciendo día a día ... Rancez<sup>10</sup> sostuvo que “los Centros de Desarrollo Universitarios Regionales no pueden quedar trancos, porque sería retroceder unos cuantos años. Por eso es que hemos decidido dar nuestra postura y dejar en claro que la única garantía de que esto continúe es un eventual triunfo de Daniel Scioli en el balotaje. No se trata de ninguna campaña del miedo, se trata de posturas que se toman ante las cosas; desde nuestro proyecto político siempre va-

---

9 Nota del trabajo de campo.

10 Subsecretario de Cultura y Educación del Gobierno Municipal de Azul

mos a defender la educación pública y no vamos a permitir que nadie arrebaté nuestros sueños de desarrollo”<sup>11</sup>.

Actualmente este proyecto está interrumpido a partir del cambio de gestión provincial (diciembre de 2015), producto de la victoria de la Alianza Cambiemos que erigió a María Eugenia Vidal como gobernadora. El tema, de escasa repercusión en medios nacionales y provinciales, ha sido tomado por medios locales de los distritos donde se había puesto en marcha la experiencia y en la Revista La Tecla, de amplia lectura entre funcionarios y agrupaciones políticas provinciales. Con la nota titulada “El Senado paralizó los Centros de Desarrollo Universitario Regionales” se señala que:

“los CDUR, implementados en 2013, fueron congelados por la actual gestión. Desde los municipios afectados por la medida apuntan al Ministerio de Educación de la Nación y a la desidia del Senado de la Provincia de Buenos Aires. ..Si bien el Senado no realizaba una erogación presupuestaria, funcionaba como punto mediador entre los participantes de la iniciativa, y desde los municipios lo señalaban como un actor fundamental”<sup>12</sup>.

#### La planificación de la oferta de la educación superior no universitaria

La idea de planificación de la oferta en la educación superior no universitaria también avanzó en el segundo gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, especialmente para el caso de la formación docente<sup>13</sup>. Para ello, debemos anticipar los cambios en la gubernamentalidad de esa área formativa.

La creación del *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFD) implicó, sin dudas, un cambio crucial en la historia de esta política sectorial. En el año 2005, el Ministerio de Educación convocó a especialistas para la realización de un diagnóstico<sup>14</sup>. Los estudios plantearon una serie de problemas de larga data, tales como la desarticulación

---

11 INFOAZULDIARIO 11/11/2015. Disponible en: [http://www.infoazuldiario.com.ar/ver\\_noticia?id=27382](http://www.infoazuldiario.com.ar/ver_noticia?id=27382)

12 Revista La tecla 26/02/2017.

13 La educación superior técnico profesional quedó encuadrada en los marcos del INET. Este organismo no tuvo una política específica de fuerte impacto para el nivel superior ya que se centró en la formación técnica de nivel secundario, a excepción de la formación docente de profesores de escuelas técnicas y los planes de mejora institucional para institutos superiores.

14 Se contó con ocho informes de destacados especialistas: M. C. Davini, F. Terigi, F. Acosta, I. Aguerro, L. Vezub, E. Tenti Fanfani y R. Morduchowicz, más los informes de la DINIECE/ME y de la propia Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, coordinada por el Ministerio de Educación de la Nación.



organizacional en el gobierno del sector, entre las instituciones formadoras de nivel terciario y universitario, además de la gran fragmentación federal con relación a los planes de estudio. Por todo esto, el Informe dice que “en síntesis, la heterogeneidad organizacional y formativa, unida a la debilidad política, hacía que el sistema formador funcionara más bien como un conglomerado de instituciones y planes de estudio y propuestas de capacitación coexistentes y desintegrados” (INFD, 2011:7).

En abril de 2007 se puso en marcha el proceso de construcción de las políticas nacionales impulsadas y coordinadas por el INFD (Decreto 374 del PEN). Ese primer período se caracterizó por el esfuerzo para consolidar un sistema formador federal que abarcara a la Nación y a las jurisdicciones, a los Institutos Superiores de FD y a las universidades, de gestión estatal y de gestión privada. El modelo de gobierno central del sistema formador se armó con tres patas: la Secretaría Ejecutiva; el Consejo Consultivo (organismo con representación de distintos sectores políticos, gremiales y académicos) y la Mesa Federal de los funcionarios Directores del Nivel Educación Superior de cada provincia, como un espacio en el que se impulsan los acuerdos establecidos por los ministros en el Consejo Federal de Educación. De esta manera, “se convirtió en un espacio de concertación técnica de las políticas aprobadas en el CFE y paralelamente, como instancia de consulta sobre las acciones a desarrollar por INFD en las jurisdicciones” (Informe INFD, 2012: 12).

Sus políticas se organizaron en dos grandes áreas: por un lado, el desarrollo del sistema formador, el planeamiento de la oferta y la dimensión organizacional; por otro, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional docente y la investigación. En un camino de “universitarización de los institutos superiores” se declararon a la enseñanza, la investigación y el apoyo pedagógico a las escuelas como sus funciones básicas (Resolución CFE N°30/07). En el mismo sentido, se insta a que las jurisdicciones desarrollen ciertos instrumentos normativos<sup>15</sup> y que se implementen mecanismos colegiados de toma de decisiones y de participación estudiantil, tanto en el gobierno de la jurisdicción como de las instituciones. Así, se desarrolló una poderosa acción gubernamental a través del presupuesto específico para el sector, actuando sobre las direcciones de educación superior de las jurisdicciones. La nacionalización de la política sectorial fue garantizada a través del financiamiento otorgado para la implementación de sus políticas y por el mecanismo de acreditación que los diseños curriculares provinciales tienen que pasar para obtener la validez nacional de los títulos.

En los sistemas federales un punto clave es la interinstitucionalidad y cómo esta logra

---

15 Nos referimos a los siguientes instrumentos: Reglamento Orgánico Marco, Régimen Académico y Reglamento de Prácticas Docentes, como instrumentos normativos comunes que tienen que generar todas las jurisdicciones.

avanzar en una acción conjunta para la formulación y ejecución de políticas. En el caso de la formación docente hay que tener en cuenta que la generación del INFD supone un cambio en la gubernamentalidad de la educación superior, marcada por el juego Nación-jurisdicción<sup>16</sup>. Con la creación sectorial que supone el INFD se generó un nuevo patrón de interacción conformado por el nivel central, dependencias provinciales e institutos superiores. En cambio no ha podido penetrar la lógica de funcionamiento de las unidades académicas que brindan formación docente de las universidades.

Si bien la Mesa de directores de las áreas de Educación Superior de las provincias cobraron relativa autonomía dentro de las gestiones provinciales con financiamiento, prescripciones, normativa y políticas propias de orden nacional, el INFD tenía muchas líneas de trabajo que, si bien debían ser refrendadas a nivel jurisdiccional, los márgenes de actuación de las provincias eran débiles, ya que se limitaban a ser gestores (difusión y elevación) de las convocatorias INFD. Contrariamente, en esas acciones crecía la relación directa entre el Instituto Nacional y los Institutos Superiores o sus actores (directivos, docentes formadores, estudiantes) y con ello su empoderamiento.

En este panorama complejo, consideramos que un punto crucial para potenciar las actuaciones provinciales no está dado por la lógica formal, sino por la lógica política en la medida que las jurisdicciones, a través del presupuesto, decidan reservar fondos para resignificar esas líneas de acción. Si bien es posible advertir claramente cierta corriente a favor de políticas en las que se observaba el fuerte carácter nacionalizador con una impronta directa sobre los Institutos Superiores que pareciera menguar el carácter provincial, no es menos cierto que una mirada crítica centrada en la efectiva gestión que se realiza a nivel provincial puede identificar cuánto y cómo se ejerce la autonomía jurisdiccional. Por un lado, se encuentra la capacidad política para llevar adelante la gestión financiada con impronta jurisdiccional, por otro lado, los intereses propios de las jurisdicciones que resignifican, apropian, generan resistencia o producen otras líneas diferenciadas. Siguiendo a Allyson Benton (op.cit), es posible sostener respecto de este comportamiento provincial en formas de resistencia o confrontación disimulada, especialmente considerando que se trata de una provincia con peso político (por historia y por la impronta que le da su tamaño) y que cuando ella no participa, termina debilitando o menguando las políticas nacionales.

A nivel nacional, el INFD plasmó en términos normativos la planificación de la oferta

---

16 En el caso de la educación universitaria, la década de los 90 vio crecer los organismos intermedios entre el nivel central y la base del sistema, espacios de mediación entre el Estado y las universidades (Krotsch, 2001). No obstante, existe una clara relación directa entre la SPU y las universidades, incluso generándose lo que se ha destacado como grupos de gestión de áreas o programas nacionales con relativa autonomía en la dinámica institucional, lo que Suasnábar (1999) ha denominado como "mandarinas académicas". Ver:

del sistema formador de forma temprana en términos normativos pero más tardíamente que otras líneas en términos programáticos. El Programa sobre Planeamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente<sup>17</sup> se puso en marcha a nivel federal entre 2013-2015 para ser llevado adelante con las jurisdicciones a través de dos componentes o Líneas:

- a) La línea propiamente dicha del planeamiento y desarrollo de la oferta que requería un conjunto de datos provinciales para poner a disposición de los equipos de Nación en una base de datos (Plafod) y la realización de un estudio de costos del nivel en la provincia. Se pretendía tener información de las provincias para estudiar la relación entre docentes activos y carreras que se brindan, establecer áreas fuertes y débiles, etc.
- b) La línea referida a la organización interna: estructura de los cargos, los roles y el grado de normativa organizacional y de planificación de la oferta alcanzada. Complementada con la anterior, apuntaba a trabajar en el diagnóstico y propuesta de mejora entre la estructura de cargos: formal (pautada normativamente), existente o real e ideal.

Las dificultades para trabajar este componente en el caso tomado fueron muy grandes debido a distintas razones: la conveniencia de brindar los datos hasta el tamaño de la información estadística que requería bases digitales diferentes a los previstos. De hecho, no se ha podido generar ninguna acción significativa que penetre la potestad jurisdiccional de planificación de la oferta.

El planeamiento de la oferta de carreras del nivel superior no universitario fue un talón de Aquiles aun con la fuerte centralidad nacional. La delimitación de la oferta de carrera es un punto decisivo de la política pública de las jurisdicciones amparada en potestad por el art. 37 de la LEN e implica el verdadero alcance político puesto que están juego lo que el Estado provincial legitima como campos profesionales a formar. Atada a esta decisión se añaden cuestiones claves y decisivas como la disponibilidad de infraestructura y los cargos docentes necesarios.

En la provincia de Buenos Aires, la oferta de carreras del nivel terciario es propuesta por los *Consejos Regionales de Directores de Institutos Superiores*<sup>18</sup> que las elevan anualmente tras un proceso de acuerdo que toma en cuenta sus historias institucionales e

---

17 Este Programa contó con una línea propia de financiamiento especial (PROMEDU) para las jurisdicciones que podía destinarse para contrato de personal y equipamiento informático (este último aspecto no se concretó en el caso tratado); de hecho operó como presupuesto extra de los planes jurisdiccionales aprobados con el financiamiento global de INFD.

18 La figura de los Consejos Regionales de Directores fue creada por Resolución 5044/2005.

intereses. Si bien la potestad de aprobación de la oferta recae en la Dirección Provincial de Educación Superior, en la práctica se replica lo que fue elevado por los Consejos.

Por otro lado, se generan propuestas por el juego político entre los altos funcionarios de la Dirección General de Cultura y Educación, los intendentes y los gremios<sup>19</sup>. Este aspecto que no ha sido estudiado para la educación superior ha tenido una importancia significativa en el período 2008-2015 para la apertura de institutos superiores y ampliación de oferta de carreras, especialmente de carácter técnico-profesional.

## Reflexiones finales

La perspectiva de crecimiento de la educación superior es parte de la agenda global del nivel desde los años 90. A pesar de contar históricamente un desarrollo mayor que otros países latinoamericanos, la demanda social ha sido creciente tanto para el sector universitario como no universitario. En la última década esta demanda se ha anudado además a la obligatoriedad del nivel secundario y a los programas de terminalidad del mismo.

En general, la educación como acción y efecto tiene una doble trama singular y social. La concepción de derecho a la educación superior ofrece a los sujetos la promesa de acceso a mejores posibilidades de vida, trabajo y ciudadanía. Asimismo, al generar recursos humanos capacitados que pueden aportar al desarrollo económico y al dar una respuesta que puede evitar la emigración de los jóvenes hacia otras ciudades, se convierte en una estrategia territorial. Por ello, la Educación Superior es demandada y disputada como un bien valioso en términos sociales y políticos.

Al focalizar la mirada sobre un territorio en particular como lo es la Provincia de Buenos Aires observamos que la oferta de educación superior universitaria y no universitaria se define en el interjuego de dos ámbitos de estatalidad en la potestad de las decisiones –niveles nacional y provincial-. Los funcionarios locales (intendentes, caudillos políticos) aparecen como actores importantes de dichas determinaciones. Asimismo, aparecen en la educación superior no universitaria aparecen otros actores como los gremios con capacidad de interactuar a niveles provincial y local. Cabe preguntarse en qué medida estos actores fueron

---

19 La oferta de tramo pedagógico para profesionales no docentes es un ejemplo de negociación con los gremios. Esta oferta tiene tras de sí el interés de los gremios por los pedidos que reciben tanto de profesionales en ejercicio docente sin título como de profesionales que quieren entrar a trabajar en el sistema educativo; sin embargo, se genera un conflicto de intereses con el propio Estado quien gestiona los profesorado existentes que son la oferta legítima para la obtención de diplomas que habilita el acceso a los cargos docentes. Años atrás se llegó a un acuerdo gobierno-gremios en cuanto a una cantidad determinada de oferta de tramo en determinados institutos del territorio provincial por el término de dos años, que finalmente se ha venido renovando varias veces más allá del tiempo estipulado.

empoderados en el período kirchnerista en el marco de interacciones políticas según los objetivos de las distintas partes y si pueden ser caracterizados como coaliciones promotoras.

En este marco, las políticas de planificación tanto nacionales como provinciales apuntaron mayormente a la sistematización de información, al reordenamiento territorial y a dar lugar a las demandas con otros formatos. En todos los casos se ve que quedaron atrapadas en similares disputas que los proceso de expansión que pretendían regular.

## Bibliografía

- Álvarez M. Cristina y Dávila Mabel** (2005). “La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la Argentina”. *Documento de trabajo* N° 141. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Aranciaga, Ignacio y Juarros, Fernanda** (2014). “Territorialización de la Educación Superior. Los primeros Centros Universitarios Regionales en la Patagonia Austral”, en *Revista del IICE* /36. FFyL-UBA: Buenos Aires.
- Benton, Alice** (2003). “Presidentes fuertes, provincias poderosas: la economía política de la construcción de partidos en el sistema federal argentino”, en *Revista Política y Gobierno*, Vol. X N°1. México, pp.103-137. Disponible en: [http://www.politicaygobierno.cide.edu/num\\_anteriores/Vol\\_X\\_N1\\_2003/LUCINDA%20BENTON.pdf](http://www.politicaygobierno.cide.edu/num_anteriores/Vol_X_N1_2003/LUCINDA%20BENTON.pdf).
- Chiroleu, Adriana, Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura** (2012) *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS.
- Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo (coord.)** (2012). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Chiroleu, Adriana y Marquina, Mónica** (2015): “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”, en *Revista Propuesta Educativa* N°43 Año 24 – Jun. 2015 – Vol1 – pp. 7-16. FLACSO: Buenos Aires.
- Fernández Lamarra, Norberto** (2002). *La Educación Superior argentina en debate. Situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Eudeba-IESALC.
- García de Fanelli, Ana y Jacinto Claudia** (2010). “Equidad y educación de las carreras terciarias y universitarias”, en *Revista Iberoamericana de Educación Universitaria* N°01, pp. 58-75.2.
- González Giselle** (2013). “El gobierno territorial en la Provincia de Buenos Aires: el desempeño del Consejo de Planificación Regional de Educación Superior en la implemen-

- tación de políticas educativas”, en *Educación* 37(2), 119-141. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/5903>
- Krotsch, Pedro** (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Bernal:UNQui.
- Marano, M. Gabriela** (2011). “Las sedes o extensiones áulicas como formas de expansión universitaria”, en *Revista Pensamiento Universitario* N°14. Bs. As., oct.
- Marano, M. Gabriela** (2013). “La ruptura kirchnerista en la configuración de la “educación superior”: análisis de las políticas sobre la integración, la articulación y la especificidad de los sectores universitarios y no universitarios” en VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano La universidad como objeto de investigación, UNSL.
- Marano, M. G.** (2014). “Las interacciones entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de estudio: análisis de antecedentes y referentes conceptuales”, en Gióvine R., y otros. I *Encuentro Internacional de Educación: espacios de investigación y divulgación*. Tandil: UNICEN. Disponible en: <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Pérez Rasetti, Carlos** (2014). “La expansión de la educación universitaria en la Argentina: políticas y actores”, en *Revista Núcleo de estudios e investigaciones en educación superior del Mercosur* N°2. Córdoba. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>
- Pérez Rasetti, Carlos y Araujo, Javier (2009). “Expansión de la educación superior en la Argentina. Desafíos y propuestas para pensar las políticas de acceso”. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata.
- Petitti, Eva** (2013). “Política y educación en la provincia de Buenos Aires durante el primer peronismo: reestructuración institucional e incorporación de nuevos actores (1946-1952)” en *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*, Vol. 23 No.2. Tandil: UNICEN.
- Rovelli, Laura** (2012). “Dinámicas históricas y lógicas de expansión universitaria en la Argentina”, en Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. *Políticas universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines: UNGS- IEC-CONADU.
- Sabatier, Paul** (2010). *Teoría del proceso de las políticas públicas*. Buenos Aires: Westview Press-Jefatura de Ministros Presidencia de la Nación.
- Stubrin, Adolfo** (2001). Configuración universitaria y política pública de educación superior argentina, en *Revista Escenarios Alternativos*. Rosario. Disponible en: <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%3%8DA%202013/Stubrin-2004->
- Stubrin, Adolfo.** (2014). “Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: un ensamble fáctico e indispensable”, en Marquina, M. (comp.). *La universidad entre la*

*autonomía y la planificación*. Tres ensayos en diálogo. Los Polvorines: UNGS-IEC-CONADU.

**Suasnábar, Claudio** (1999). “Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica” en Tiramonti, G., Suasnábar, C. y Seoane, V. *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. La Plata: EDULP. Serie: Estudios/ Investigaciones.

**Teichler, Ulrich** (2011). “La variedad creativa en la educación superior, entre el exceso de diversificación y el exceso de homogeneización: cinco décadas de debates públicos y discurso sobre investigación en Europa” en *Revista Propuesta Educativa* N 14, Bs.As.

**Wilkoszewski, Harald & Sundby, E.** (2014). “Steering from the Centre: New Modes of Governance in Multi-level Education Systems”. *OECD Education Working Papers* N° 09.

**Zelaya, Marisa** (2014). “La expansión universitaria en la Provincia de Buenos Aires en las últimas décadas: políticas, actores y territorio” en I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil, 29-31/1014. Disponible en: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/22/36111.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

# Problemas y Agenda en el Gobierno Universitario

CARLOS MAZZOLA

mazzolacarlos@gmail.com

UNSL

FERNANDO NAPOLI

PATRICIA TILLI

fnap@yahoo.com.ar / patriciatilli@yahoo.com.ar

UTN

## Desarrollo

Los trabajos realizados sobre gobierno universitario se han concentrado en el tema de su estructura (Axel Didriksson 2004) al igual que quienes han realizado las políticas públicas vinculadas a la Educación Superior. Ellos han centrado su preocupación en la composición de los órganos de gobierno, en las funciones de estos y en las autoridades unipersonales. Ello ha quedado plasmado en la Ley de Educación superior del año 1995. Desde el punto de vista de la producción intelectual en el campo disciplinar se destacan temas de estructura, función, representación, modos de elección y relación entre autoridades unipersonales y colegiadas. Con algunas pocas excepciones (Adrian Acosta Silva 2002) que vinculan el tema de gobierno al del poder.

El trabajo que proponemos es observar al gobierno universitario desde otras perspectivas. ¿Por qué? Porque entendemos que existen otras dimensiones importantes que hacen al gobierno, como lo es la relación de éste con el campo universitario. Y una de las razones que existen, que explica la persistencia de problemáticas en las universidades, tiene que ver con la complejidad de esta relación.

¿Qué problemas persisten, que se relación con nuestro tema y que en más de treinta años de continuidad democrática en nuestro País, aún siguen sin resolverse? Diversos, destacar algunos:

El problema de abandono estudiantil, la no adopción de la evolución como una herramienta de gestión, la desarticulación con el nivel medio, el posgrado como una estructura anexa o paralela, la calidad de la enseñanza y la institucional, la desarticulación con la comunidad, la investigación y el sector empresarial, etc.



La idea que vamos a sostener es que hay ciertas condiciones estructurales y políticas en el campo universitario que obstaculizan poder abordar y cambiar estas problemáticas, lo cual requiere de un proceso de visualización y toma de decisión por parte del gobierno universitario.

¿Cuáles son estas condiciones? Mencionaremos algunas:

1.- Estructuras de trabajo fragmentadas. No debemos naturalizar la idea de que las universidades son anarquías organizadas. Básicamente porque ponemos solo el acento en la idea de anarquía. (Cohen, Michael D., James G. March y Johan P. Olsen 1972) Es claro que la libertad es una condición sin concesión para los universitarios, pero cuando esta genera condiciones en donde cada agente y cada unidad académica trabajan con autonomía plena, la desarticulación, la fragmentación y el aislamiento caracterizan el estado de trabajo. En dicho marco se debilita la capacidad de intervenir con políticas amplias para transformación las condiciones de las problemáticas.

Esta autonomía de las unidades académicas, suele encontrar su correlato y fundamentarse en un modelo de organización descentralizado. (Burton R. Clark 1991). Y tendemos a tomar la idea de descentralización como formas de organización que democratizan el trabajo y la centralización como sinónimo de autoritarismo, arbitrariedad, politización, etc. con lo que perdemos de vista la importancia de articular esferas y competencias, algunas, centralizadas con otras descentralizadas.

Algunos ejemplos para ilustrar esto:

Un viejo problema que atraviesa la UBA tiene que ver con la legitimidad de sus autoridades, lo que se agudiza en los momentos de elección para renovación del rector. Los diarios dan cuenta de intensos conflictos desde por lo menos el año 2002 con la caída de Oscar Shuberoff (Pagina 12, 2010). Se menciona, como imaginario compartido en la UBA, que en esta institución la misma se organiza bajo la forma de una confederación de Facultades. Consagrando las autonomías de las mismas, lo que se observa desde la separación edilicia hasta la planificación académica. El papel del Consejo Superior (CS), como autoridad de coordinación, está acotado a pocas y esporádicas intervenciones.

Esta carencia de autoridad del CS, que también es del rectorado, se debe a la fuerte concentración de poder de las Facultades, lo cual se traduce en la imposibilidad de construir políticas para el conjunto. En este escenario parece una consecuencia lógica que emerja la dificultad de consagrar candidatos que tengan el consenso de las mayorías de las Facultades. Al no existir articulaciones, las políticas y candidaturas pasan a estar dominadas por lógicas de toma y daca.

Otro ejemplo lo presentamos desde la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) que al igual que muchas tienen a su cargo colegios preuniversitarios: La Escuela Normal Juan Pascual Pringles (ENJPP). Escuela pública que como casi todas de este carácter pasaron a de ser académicamente muy buenas (En el caso citado la mejor de la provincia) a ser una que se coloca después de la mayoría de las privadas. ¿Qué ha sucedido? Amén de razones que se vinculan con toda la educación pública Argentina, en el caso de dicha escuela, entendemos que su sector docente, ha logrado una serie de derechos, muy importante para ellos, pero que ha generado como consecuencia un distanciamiento entre la Universidad con la Escuela.

¿Qué derechos? Efectivizar a los docentes sin necesidad de concursos, participar del gobierno universitario con los mismos derechos de una Facultad más, elección de las autoridades de la escuela por la propia comunidad escolar, etc. (Estatuto Universidad Nacional de San Luis 2015) Todo lo cual ha limitado el poder de la Universidad sobre la ENJPP, desapareciendo así el acompañamiento pedagógico que solía tener. De ser una escuela tutelada por la Universidad hoy se puede decir que estamos frente a una institución auto gestionada, con casi plena autonomía, en donde el vínculo pedagógico con la Universidad ha desaparecido.

La problemática de la centralización o descentralización es muy compleja en el plano organizacional a pesar de que conceptualmente no lo es tanto. Lo que parece una obviedad conceptualmente, como lo que hace al resguardo de los fines y objetivos generales debe estar centralizado y lo operativo descentralizado, sin embargo en la práctica se observa casi lo inverso.

Así por ejemplo en la UNSL mientras los docentes y los concursos docentes son elegidos por un pequeño grupo de docentes (en las unidades mínimas académicas denominadas áreas que se componen entre diez y treinta docentes) la compra de papel lo decide el Consejo Superior. ¿No sería más lógico invertir esto?

Para terminar con este punto, que pretende ilustrar las condiciones que obstaculizan la resolución de problemas, se debería pensar en profundidad la relación entre las competencias de Gobierno Universitario con el nivel organización universitario. No es lógico que la unidad mínima de autoridad resuelva una de las cuestiones más importantes y uno de los órganos máximos de Gobierno se ocupe de un tema de caja chica. (Mazzola, C., 2016)

2. Una segunda condición, que mencionaremos, que obstaculiza la resolución de problemas y se vincula con el tema Gobierno, tiene que ver con la concentración de poder en unas pocas manos. Se trata de docentes que gozan de los mejores cargos laborales, es decir, de quienes ocupan las mejores posiciones en el espacio uni-

versitario y perciben los salarios más altos y gozan de mayor prestigio. Dicho lugar de distinción se ocupa, al menos en teoría, por poseer mayor mérito académico. Es decir la mayor posesión de capital académico conduce a las mejores posiciones laborales. Lo cual se explica en las lógicas de todos los campos según Bourdieu (1997) en tanto que la asimetría de posesión de capitales conduce a las asimetrías de posición en el campo.

Si trazáramos una analogía entre el Gobierno Universitario con el Gobierno de la Comunidad o Nación y pensáramos que estos últimos se debieran conformar bajo los mismos parámetros que el universitario, deberíamos pensar que tanto los legisladores, como gobernadores, intendentes, presidentes, etc. Deberían ser los propietarios de las grandes empresas o extensiones territoriales.

Que ocurra esto, que para algunos no nos resulta adecuado en el espacio social amplio, sin embargo, se ha naturalizado su ocurrencia en el espacio universitario.

Las asimetrías de poder en el plano laboral están legalizadas en la composición de todas las autoridades de Gobierno tanto colegiadas como unipersonales. De una comunidad universitaria, por ejemplo de unas 30.000 personas, para poner por ejemplo las Universidades Nacionales consideradas intermedias, ¿Cuántos pueden ser Rectores, Decanos, Directores de Departamento o Institutos? Supongamos que cuenta, aproximadamente, con unos 15.000 alumnos, 5.000 no docentes, 10.000 docentes. De estos últimos sólo unos 1.000 podrán desempeñarse como autoridades, es decir un 3% del conjunto.

¿Quiénes son estas personas? En su mayoría: docentes titulares y directores de proyectos de investigación. Son quienes poseen los mejores salarios, administran los recursos, poseen el mayor prestigio académico, conducen grupos de personas numerosos (entre los miembros de la cátedra y miembros del proyecto de investigación se reúne un número significativo de personas). Lo cual significa un capital académico de origen, que trae asociado capital social, el cual es rápidamente convertible en capital político.

De esta elite salen las autoridades de Gobierno, quienes también suelen delegar o elegir como colaboradores a personas de su grupo de confianza. Esta consagración de unos pocos se reproduce no solo por las condiciones legales de diferenciación en los puestos de trabajo, sino además por los mecanismos de perpetuación política, entiéndase reelección en los mismos cargos, rotación a otros, burocratización (que genera profesionalización en áreas específicas) por lógicas políticas de toma y daca, etc.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Esta profesionalización y concentración del poder también se da en la militancia de los alumnos y no docentes (análisis que profundizaremos en otro trabajo).

¿Por qué al concentrarse el poder y permanencia de unos pocos y mismos agentes se obstaculiza el cambio? Lo cual permitiría resolver algunos problemas.

En primer término porque, como diría Bourdieu (1997) los dominantes orientan sus prácticas y políticas en la reproducción de las condiciones para continuar ocupando dichas posiciones. Porque la agenda que poseen las autoridades está vinculada a las problemáticas de estos grupos y aquí no aparecen problemas más importantes como el abandono estudiantil, la calidad de la enseñanza, la transparencia en la gestión, la vinculación con la comunidad, etc. Por otra parte, al concentrarse el poder en pocos, éstos limitan la búsqueda de consenso y legitimidad con el conjunto, ya que con acordar entre ellos y/o con grupos de elite rivales es suficiente.

La tercer y última razón que abordaremos, para describir las condiciones que generan el statu quo (sin que sean las tres únicas) es la partidización de los dirigentes.

Entendemos por partidización: Prácticas políticas universitarias orientadas desde el marco de los partidos políticos de la comunidad. Partidos como: el Radicalismo, los Socialismos, el Peronismo, etc. que abordan al espacio universitario como uno más del espacio social general para el cual tienen sus propuestas. La idea de partidizar implica subordinar las problemáticas internas como orientadoras de prioridades a la orientación externa. No debemos confundir el concepto de partidizar con el de politizar, ya que se puede tomar distancia del primero e incentivar el segundo como lo proponía Krotzsch (2001) Ni la partidización de las universidades, ni la tensión entre los internalistas y externalistas son tensiones nuevas. Históricamente ya estaban en los reformistas de 1918. La articulación Universidad-Sociedad planteaba la discusión sobre la distinción de lo que es un proyecto genuinamente universitario de lo que es un proyecto con elementos que provienen de la política nacional. La delimitación y los puentes entre ambos escenarios constituyeron y constituye uno de los temas más interesantes de la política universitaria (Portantiero 1978; Mollis 2007, González J. V 1987).

¿En quiénes se observa mayormente la partidización de sus prácticas políticas? ¿En toda la comunidad? La mayoría de la comunidad universitaria puede tener simpatías con algún u otro partido, pero no posee militancia. La mayoría, hoy, puede apoyar un partido y mañana a otro, pero se observa que, los dirigentes políticos universitarios, tienen militancia en los partidos nacionales o provinciales. Esto se da tanto en la política gremial de docentes, estudiantiles y no docentes, y en la política universitaria de conjunto, es decir, la que se ejerce para competir y conducir la institución. En síntesis, la partidización se observa con mayor nitidez en los dirigentes políticos y gremiales universitarios.

¿Por qué estamos planteando que la misma obstaculiza afrontar problemas y promover el cambio? Existen prácticas vinculadas a la partidización que por el contrario favorecen el status quo que generan condiciones para las transformaciones. Nos referimos esencialmente a la dimensión articuladora que la lógica partidaria aporta a la vida política. Se da así en las universidades articulación transversal que se manifiesta en la formación de sus grupos, en tanto, que éstos se conforman con miembros de diversos claustros y Facultades. Otras prácticas de articulación que proviene de la partidización se producen en virtud de los proyectos que los partidos encarnan, promoviendo identificaciones entre autoridades y diversos miembros de las universidades entre sí, superando las limitaciones físicas de cada institución.

No obstante, el problema se produce en virtud de que la partidización trae una agenda externalista. Los estudiantes están preocupados por ir a apoyar una fábrica recuperada, hacer apoyo escolar en los barrios, etc. lo cual está muy bien, pero se prioriza esa agenda que marca el partido y se descuida el problema del abandono de sus pares, que se produce sobre todo en el primer año. Y ello no aparece como preocupación y por lo tanto en la agenda de los dirigentes partidarios de la comunidad.

Los dirigentes gremiales están esperando que se les indique desde una u otra Confederación de Trabajadores Estatales sus reclamos, prioridades, plan de lucha, etc. Estos dirigentes de plano Estatal, a su vez esperan que se les indique del tal o cual partido los temas de agenda y las estrategias de lucha.

En el caso de los Rectores, el sector más partidizado de todos, es ilustrativo observarlos cuando se reúnen en la mesa del CIN por un ala están los Rectores radicales, por otro los peronistas (los independientes no existen). En dicho alineamiento que reproducen la tensión externa ¿Qué agenda en común puede surgir? ¿Es posible construir un proyecto de regionalización por ejemplo? ¿De cooperación y complementación entre las universidades? La historia del Consejo de Rectores Nacionales, demuestra que no.

## **Conclusiones**

Hemos intentado aportar algunas ideas que intentan dar cuenta de que existen condiciones de trabajo, de organización y de gestión que obstaculizan poner en agenda viejos problemas. El nexo entre el tema de Gobierno Universitario con la estructura del campo lo hemos sostenido a lo largo de todo el trabajo.

Hemos planteado que la concentración o descentralización organizativa, que es un tema de gestión y por lo tanto de decisiones de gobierno, guarda relación con la

posibilidad de gestionar. Existe un cierto consenso conceptual que la descentralización favorece la operatividad, mientras que la centralización es preferible para los diseños, ejecución y control de los lineamientos políticos. Debemos revisar nuestras estructuras a la luz de esto.

En cuanto a la perpetuación de las elites en el poder universitario, para transformar ello se requiere transformar la estructura de trabajo. No se trata de ampliar los derechos ciudadanos: si un docente no podía votar y luego lo consigue, con ello no se cambia la concentración de poder y menos se cambian las condiciones objetivas. (El ejemplo de los docentes de la ENJPP señalado es claro, la ampliación de sus derechos logrados, no conduce a convertir en más públicos los cargos, por el contrario, estos se cierran y estabilizan en unos pocos). No es con la lógica de la carrera docente, que los gremios sostienen, que se revierte esto, sino con una lógica de evaluación y concursos permanentes en el sector docente y no docente.

¿Cómo transformar por ejemplo que un docente comience un día por desempeñarse como vicedirector de un departamento, luego es reelecto, luego pasa a ser director, luego reelecto, luego decano ( cuando no pasa por ser vice) cargo que es reelecto, luego es vicerrector, luego reelecto, luego rector y reelecto. Es decir que se desempeña alrededor de 30 años en la gestión y no tuvo ningún problema con su cargo docente. ¿Por qué? Porque el cargo docente está garantizado sin riesgo que otro lo desplace.

Por último y en relación a la partidización, hemos mencionado que los partidos aportan una lógica articuladora, más sin embargo con ello viene una agenda externalista ¿hay alguna solución?: Siguiendo a Pedro Krosch (2001) podemos alentar a la formación de partidos propiamente Universitarios. Podrían tratarse de partidos cuyos ejes de agrupamiento y distinción estuviesen dictados por las convicciones, lineamientos, problemas y tensiones propiamente universitarias. Así por ejemplo podrían existir partidos que sostengan la gratuidad, otros más volcados al mercado, unos que profundicen la articulación con la investigación, otros que prioricen la docencia, unos que priorizan los derechos de los estudiantes, otros la de los docentes, partidos que crean que los concursos deben darse y ser públicos, otros que crean que los cargos deben tener estabilidad, etc.

En síntesis y para terminar, no se puede tener un buen gobierno, que se ocupe de transformar los problemas sino comenzamos por pensar en transformar la estructura del campo, distribución y modos de consagración de los puestos de trabajo, los modos de legitimación y perpetuación en el poder de los diversos sectores, lo cual impacta, como hemos visto, en la estructura y agenda de Gobierno.

La partidización, la elitización y la descentralización son sólo tres condiciones<sup>2</sup> que obstaculizan poner en agenda problemas que son agudos y persisten en el espacio universitario.

## Referencias Bibliográficas

- Acosta Silva A.** (2002): Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión, *En: Tiempo Universitario*, Universidad de Carabobo, Venezuela
- Bourdieu, P.** (1997) Razones Prácticas. Editorial Anagrama. Barcelona
- Burton R Clark** (1991): *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización Académica*. Editorial Nueva Imagen. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Cohen, Michael D., James G. March y Johan P. Olsen** (1972), "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), pp. 1-25 EEUU
- Didriksson A.** (2004) La universidad desde su futuro. *En Pro-Posições. v. 15, n. 3 (45) - set./dez.*
- Estatuto Universidad Nacional De San Luis** (2015) Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.
- González, J. V.** (1987): La Universidad Teoría y Acción de la Reforma. Ed. Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.
- Krotsch, P.** (2001): La Universidad. En *Fundamentos en Humanidades*. Año II. Número I. Editorial Universitaria. pp. 203-212. FCH. Año 2001. Nueva Editorial Universitaria San Luis UNSL
- Mazzola, C.,** (2016) La Tensión centralización – descentralización en la Educación Superior. Impacto en la inclusión. *En: La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas. Debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa*. Compilador: Aranciaga, Ignacio. Ediciones UNPAedita. Univ. Nac. De la Patagonia Austral. Abril 2016
- Mollis, M.** (1994) Los reformistas que cambiaron las Universidades argentinas. *En: Revista Pensamiento Universitario*. Año 2 Nro 2. Bs. As.
- Portantiero, J. P.** (1978): Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria, 1918- 1938. México DF, Siglo Veintiuno Editores.

---

2 No sería correcto pensar que estos tres ítems sintetizan al conjunto de condiciones, ni siquiera figura en ello cuestiones fundamentales, así por ejemplo, no hemos considerado los ciclos discontinuos de la política y los Gobiernos Nacionales, que han obstaculizado la implementación de políticas públicas para el conjunto de la Nación y la Educación Superior.

**Página 12** (2010) <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-149786-2010-07-19.html>



# **Procesos de Gestión y Planificación en la UNCPBA: a diez años de la creación de la Escuela Nacional Ernesto Sábató (2004-2014). Un estudio acerca del tipo de gestión de la dimensión comunitaria en una institución preuniversitaria**

CLAUDIA ALEJANDRA MELNEK

MARÍA CECILIA DI MARCO

claudiamelnek@hotmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. UNICEN

## **Introducción**

Esta presentación aborda los procesos de desarrollo de la dimensión comunitaria de la gestión de la Escuela Nacional “Ernesto Sábató” (ENES) como escuela preuniversitaria, en tres fases. La primera da cuenta del contexto de creación de la escuela. La segunda, hace referencia a las políticas universitarias que dieron lugar a la creación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) de la cual depende la escuela. Y por último, la tercera fase analiza el desarrollo de los mecanismos de participación generados por la gestión de la ENES en sus primeros diez años de existencia.

## **Contexto de creación de la Escuela Ernesto Sábató**

La Escuela Nacional “Ernesto Sábató” es la escuela secundaria que integra el nivel pre universitario de la UNCPBA creada en el año 2002 por decisión política del conjunto de representantes de los distintos claustros, siendo en ese momento Rector Dr. Nestor Auza<sup>1</sup> quien además lideró este proceso. Dicha creación consta en

---

1 Auza Nestor, quien fuera Rector de la UNICEN en el momento de la creación de la Escuela, posee una extensa trayectoria docente en diversas universidades nacionales en las áreas de grado y posgrado. Dirigió numerosos grupos de trabajo y proyectos de investigación financiados por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Comisión de Investigaciones Científicas del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (CIC) y por el Consejo Nacional. Fue decano normalizador de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1984). Presidente del Consejo de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos

la Resolución N° 024/2002 de la Asamblea Universitaria mediante la cual se reforma la sección “C” del Estatuto de la UNICEN (Arts 88-92) habilitando la creación de niveles de enseñanza previos al nivel superior. La misma, nace en principio, como la Escuela de Nivel Polimodal en respuesta a las demandas de la comunidad en cuanto a la necesidad de una escuela secundaria pre universitaria que ofreciera educación de calidad y que formase tanto para la continuidad de los estudios superiores como para el mercado laboral mediante orientaciones profesionales.

El primer paso para llevar a cabo la concreción del proyecto fue la elaboración de un documento por parte de la Secretaria Académica basado en el borrador escrito en el año 2003 por la Dra. Liliana Martignoni y la Meter. Silvia Gallareta<sup>2</sup> quienes realizaron con anterioridad un rastreo de experiencias de escuelas dependientes de Universidades.

Construir consenso para llevar a cabo la creación de la escuela no fue una tarea fácil, se generaron amplios debates en los que se enfrentaron diversas posturas, a favor y en contra, ya sea por cuestiones políticas, presupuestarias o por considerar que no era la función social de la Universidad. La planificación del Proyecto en términos estratégicos (Flores, 1993:10), implicó la realización de un cálculo situacional complejo, en el que los debates entre los diversos actores interesados, con visiones opuestas de la realidad, constituyeron parte necesaria en el proceso de participación para llevar a cabo el análisis de la situación en cuanto a los problemas y

---

Aires. También se desempeñó como Secretario Académico y Secretario de Ciencia y Técnica en la misma casa de altos estudios. Decano de la Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1988-1996). Vicepresidente del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), entre 1993 y 1996. Co-responsable del Departamento de Tutorías y Proyectos, en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Rector de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2000-2004), reelecto para un segundo período (2004-2008). Senador Provincial del Frente para la Victoria por la Quinta Sección Electoral (2005-2009). Presidente de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2005-2007). Concejel electo para la ciudad de Tandil por el PJ-Frente para la Victoria.

1 Gallareta, Silvia Actual vice directora de la ENES, es Profesora en Ciencias Biológicas de la UNL (1977). Especialista en metodología de la Investigación científica y Técnica por la Universidad Nacional de Entre Ríos (1998). Magister en Enseñanza de la Ciencias Experimentales por la UNICEN (2001). Área de vinculación académica de la Secretaría Académica del Rectorado (2002). Diploma en Estudios Avanzados de la Universidad autónoma de Madrid (2005).

Martignoni, L. Maestra Nacional Normal Superior. Instituto de Formación Docente N° 10 (I.S.F.D. N° 10). Provincia de Buenos Aires. Tandil, 1983. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, 1989. Magister en Educación. Orientación Ciencias Sociales y Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)/ Universidad de Estadual de Campinas (UNICAMP). Tandil, 2001. Doctora en Ciencias Sociales. Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Argentina. Buenos Aires, 2008.

oportunidades que se presentaban para concretarlo. Pensar en la creación de una escuela preuniversitaria con calidad académica pero inclusiva resultaba un proyecto alternativo para los jóvenes de todas las clases sociales que aspirasen a una educación de calidad que los preparase tanto para la continuación de los estudios superiores como para el mundo laboral.

A diferencia de las escuelas más tradicionales dependientes del sector universitario, que históricamente tuvieron una orientación más elitista<sup>3</sup>, la particularidad de la propuesta educativa de la ENES, que surge en un contexto histórico -político de cambios y transformaciones, luego de la peor crisis política, social y económica ocurrida en nuestro país en el año 2001, es que apuntó a ampliar la oferta educativa y garantizar la igualdad en el acceso a una formación para los adolescentes y jóvenes de zonas desfavorecidas socialmente.

Los principios fundadores de la escuela: “*diversidad, inclusión y calidad académica*” (*Proyecto de creación, 2003, p. 3*) dieron lugar a intensos debates cuando, en función de ellos, hubo que definir la forma de ingreso. Según sus objetivos institucionales, el proyecto está orientado a la generación de prácticas sociales activas e inclusivas, para facilitar la construcción social de una perspectiva creativa y participativa, abonando a la autonomía cultural, necesaria para el desarrollo de los pueblos en el contexto de las demandas actuales y necesidades<sup>4</sup>. Por lo tanto, pensar en la calidad educativa vinculada a la multiplicidad de visiones del mundo y vivencias, es lo que finalmente determinó el ingreso mediante sorteo. Dentro de este marco se estableció también, una diferencia importante en relación al Sistema Provincial relativo a la permanencia de los alumnos en la institución, al no admitir la repitencia ni la promoción al año siguiente con dos materias previas, dado que la Escuela establecería mecanismos de nivelación en sus tramos iniciales, tales como una: Política de Becas; un Curso de Nivelación en Lengua y Matemáticas; un Taller de Metodología de Estudio; y un Programa de Tutorías.

En este sentido, proyectar y crear la Escuela Sábado fue parte inicial de un proceso de democratización que la universidad debe continuar, en la ciencia, en la educación de grado, en la educación preuniversitaria. Siendo un punto importante, la representatividad dentro de las instituciones en función del proceso de toma de decisiones, fundamentalmente en las instancias previas a la universidad. (Auza, 2015).

---

3 Morgade, G. (2015) Los colegios universitarios en debate. Página 12.

4 Proyecto Educativo Institucional (p. 9)

La ENES como escuela pre universitaria dependiente de la UNICEN, constituye una experiencia con una fuerte impronta en la comunidad tandilense. Su reconocimiento, está dado principalmente por la calidad académica a la cual, gracias a los mecanismos de ingreso y nivelación, cualquier joven puede acceder, según las palabras de los padres expresadas en entrevistas informales<sup>5</sup> realizadas el primer día de clases. Sumado a ello, las relaciones humanas, el tipo de vinculaciones entre los actores de la institución, lo que incluye quienes están a cargo de la gestión, es el valor agregado según lo dicho por diversos actores educativos de la institución en nuestra primera aproximación a campo. En este sentido, comprender los procesos de desarrollo de la dimensión comunitaria de la gestión nos permitirá determinar si esas vinculaciones, tanto hacia el interior como al exterior con otras organizaciones sociales, gubernamentales o no, se condicen con un tipo y grado de participación constitutivo de los procesos de toma de decisiones de la escuela.

Los secundarios pre universitarios surgen en respuesta a la necesidad de una educación de nivel medio de calidad que cierre la brecha cognitiva entre la secundaria y los estudios superiores, dado el deficiente modelo de educación media existente que lejos de promover la reflexión crítica, la lectura comprensiva y la adquisición del conocimiento mediante la razón, promueve el conocimiento fragmentado y compartimentado. (Hallù, 2014)

En la UBA, los tres primeros colegios fueron creados a fin del siglo XIX: el Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 y, más de 25 años después, la Escuela de Comercio Carlos Pellegrini (1890) y el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (1892). Muchos años más tarde, a comienzos del siglo XXI, fueron creadas la Escuela de Educación Técnico Profesional de nivel medio en Producción Agropecuaria y Agroalimentaria (2008) y, muy recientemente, en 2015, una Escuela Técnica, enmarcada en el Programa de Escuelas Secundarias de Universidades Nacionales del Ministerio de Educación de la Nación, cuyo eje es la inclusión con calidad con la finalidad de explorar nuevas alternativas que permitan cumplir con la obligatoriedad del nivel establecida en 2006. (Morgade, 2015, p 1)

El Plan de creación de universidades propuesto por A. Taquini (hijo) en 1968, surgió en función de disminuir el éxodo que se producía desde las localidades aleja-

---

<sup>5</sup> En la investigación etnográfica, la entrevista no estructurada suele llamarse informal, para Malinowski citado por Lucca y Berrios (2003) en este tipo de entrevista se trata de entender el comportamiento complejo de los miembros de una sociedad sin imponer a priori ninguna categorización que pueda limitar el campo de investigación, para Spradley citado por Lucca y Berrios (2003).

das hacia las ciudades, en búsqueda de universidades. Si bien esta institución nace como un emprendimiento privado en el año 1964 con “espíritu público” en voz de su líder fundador Dr. Osvaldo Zarini, esta creación puede llegar a enmarcarse en el grupo de aquellas nuevas universidades creadas en el interior con las finalidades entre otras de: aumentar la oportunidad de continuar con estudios superiores a los jóvenes provenientes de familias trabajadoras que no podían concurrir a las grandes universidades como la Universidad de Buenos Aires (UBA) ó la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), disminuir la migración interna y contribuir con la capacidad de las/os graduadas/os para insertarse en el proceso productivo regional.

La concreción de dicha política no fue un proceso fácil, la idea de redimensionar la UBA generó resistencia por parte de ministros y rectores de aquel momento. Si bien se logró el consenso para la creación de universidades, no se llevó a cabo mediante un plan sistemático en función del objetivo planteado, y esta universidad continuó teniendo la mayor concentración de población estudiantil, a pesar de la creación de sedes como política aplicada por el Rector Shuberoff para afrontar dicha problemática. (Taquini (h), 1995).

Veinte años después, Taquini (h) (2003) en la Jornada Anual de Reflexión Académica planteó en su Conferencia Calidad educativa y Educación Superior:

Si bien se crearon universidades y se jerarquizaron cuadros de conducción, el problema de la calidad académica en la Educación Superior sigue vigente, todavía no formamos profesionales modernos para el aparato productivo, no tenemos investigación para crear tecnología nacional y no tenemos ideas para comprender las exigencias políticas y culturales del mundo contemporáneo.

Lo expresado por este autor nos lleva a pensar que además de una formación superior de calidad que responda al mejoramiento del país y nos ubique a nivel internacional, la calidad académica debería estar dada también en el nivel medio.

En la actualidad funcionan en la Argentina unos sesenta establecimientos preuniversitarios, gestionados por 25 universidades públicas nacionales y provinciales. La experiencia, variada, tiene algunos denominadores comunes exitosos: se reduce la brecha en las aptitudes académicas, facilitándose tanto el ingreso como la permanencia en los estudios superiores; los estudiantes adquieren herramientas de pensamiento crítico sumadas a una orientación profesional calificada, y los docentes se van integrando a nuevos escenarios formativos, optimizando a su vez su desempeño frente a las aulas. Pero esta oferta representa hoy menos del 0,5 por mil del total de unidades educativas públicas dedicadas a la enseñanza media. Hallù, R. (2014).

## Los procesos de gestión institucional, la dimensión comunitaria

Para introducirnos en los procesos de gestión llevados a cabo por el equipo directivo de la ENES en cuanto a la dimensión comunitaria, es preciso primeramente abordar el concepto de gestión, palabra que proviene del mundo empresarial y administrativo, haciendo referencia a lo institucional u organizacional. En este sentido, es importante entonces, tal como dice Huergo (2012: 1) aclarar a qué nos referimos con el término gestión y con el verbo gestionar y, en especial, cuál es el alcance de estos términos en el marco de nuestras organizaciones o instituciones públicas. Sin embargo, explica este autor, si partimos de la etimología de la palabra gestión, esta proviene del latín “gestus”, refiriéndose a los gestos y movimientos del cuerpo, lo cual está bastante alejado de uso que se le da al término en el ámbito empresarial; pero “gestus” Sin embargo, “gestus” es derivada de otra palabra latina: “gerere”, que posee varios significados: llevar adelante o llevar a cabo, cargar una cosa, librar una guerra o trabar combate, conducir una acción o un grupo, ejecutar, en el sentido de un artista.

La palabra gestión proviene directamente de gestio-onis: acción de llevar a cabo y, además, está relacionada con “gesta”, en tanto historia de lo realizado, y con gestación, llevar encima. Definición que por un lado, hace referencia a las estrategias en términos de guerra para derrotar al enemigo y alcanzar la victoria o sea, llevar a cabo contra otro y por otro lado, llevar a cabo...pero con otro. Continúa el autor al afirmar que:

Parte de un reconocimiento de las prácticas culturales de una sociedad, un grupo, una organización, una institución; luego, también reconoce su historia, sus recorridos y trayectorias a través del tiempo que han hecho de esa organización esta organización con la que nos encontramos hoy. Sólo desde allí, desde ese reconocimiento, se conduce se dirige (“-duce”) con los otros (“con-“). En este sentido, la gestión es una suerte de acción artística, en cuanto creativa (y no repetitiva o meramente estructurada por recetas) que tiende a la gestación de procesos colectivos, con los otros (p.2)

Este segundo sentido del término gestionar excede la idea simplista de conducir, administrar o seguir el reglamento, por el contrario, es la capacidad de tomar decisiones a partir del trabajo colaborativo con otros en escenarios complejos, en el

marco de una realidad cambiante e imprevisible, en el que es preciso conjugar diferentes perspectivas para orientar la acción en función de los objetivos planteados. La finalidad es coordinar procesos colectivos en función de consensuar en cuanto a una plataforma común en el que todos sí comparten los principios fundantes y el horizonte al cual se aspira. Según este autor, la gestión implica una manera de llevar a cabo un proyecto articulando cuatro perspectivas, a saber:

Político cultural: que atiende a la historia, lo fundacional, la cultura propia de la institución, las utopías;

Sanitario social: lo cual hace referencia a la representación acerca de la comunidad en la cual se encuentra inserta la institución y cómo debería ser la vinculación con ella, por lo tanto comprende lo socio comunitario, la inserción en políticas y programas;

Económica: comprende el financiamiento de la institución y la proyección en función de ello;

Organizacional comunicacional: la cual hace referencia a las formas de comunicación organización interna y externa, las formas de organización del trabajo y la participación.

De allí que la gestión, según el autor, es ciencia y arte, una acción artística que gesta dichos procesos a partir de las condiciones existentes en una realidad que se encuentra en permanente movimiento y en la que los actores que la constituyen son parte de dichas transformaciones.

### **Vinculación escuela comunidad, la familia como actor significativo**

Según Krichesky (2006) cuando se habla de participación en instituciones escolares, generalmente se espera que tanto los padres como los responsables directos de la educación, respondan ante el pedido expreso de las autoridades por un hecho puntual comúnmente formal. Sin embargo, la participación implica algún tipo de influencia de los individuos en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público. A pesar del diagnóstico extendido acerca de la escasa participación de los padres y la comunidad en las instituciones ante las citaciones de los docentes, los actos escolares y las reuniones de cooperadora, es posible observar que las familias sí intervienen de mayor manera en cuanto a solicitar entrevistas relacionadas con el aprendizaje de sus hijos. Igualmente, el vínculo escuela-familia-comunidad se encuentra en permanente transformación y tensión y se le otorga diferentes sentidos

según los sectores sociales. Así, las familias de menores recursos depositan en la escuela la esperanza de un futuro mejor para sus hijos si estos continúan con sus estudios. Por ello no es posible determinar un único modelo de relación, puesto que existen a grandes rasgos dos formas de participación: directa e indirecta<sup>6</sup>.

Asimismo, autores como Tenti Fanfani (2004) analizan la participación desde una perspectiva social, definiendo el para qué de la participación y los modos en que la institución convoca a la comunidad para ello. En este sentido, según el autor, se pueden reconocer procesos de participación contributivos, pedagógicos y políticos.

En el primer caso, las familias son convocadas para colaborar con la recaudación de fondo para la compra de materiales o reparaciones edilicias dada la ausencia del Estado. En el segundo, el proceso de participación suele implicar la convocatoria para ser parte de la creación de los Acuerdos de Convivencia o bien de proyectos educativos institucionales en el que las familias trabajan junto con los docentes para lograr su concreción. La tercera forma de participación es de carácter político y supone la intervención de los individuos en el proceso de toma de decisiones en cuanto al uso de los recursos, así como en la búsqueda de soluciones colectivas y no una salida individual a los problemas.

En este sentido, la escuela construye con la comunidad una gestión de redes y alianzas de la que pueden participar “diferentes actores y referentes de la comunidad que constituyen la posibilidad de construir procesos participativos de carácter sociopolíticos, y por consiguiente, de mayor apertura a la vida pública”. (Krichesky 2006)

### **Escuela, familia, comunidad: pactos y vínculos en revisión**

En un principio, cuando surge el sistema educativo a finales del siglo XIX, los vínculos que se establecieron entre las familias, la escuela y la sociedad civil constituyeron un “pacto” cuyo mandato era educar. Las vinculaciones de la familias con la institución se limitaban a concurrir a la escuela sólo cuando ésta las convocaba, siendo quien, además, determinaba las líneas de acción a seguir dentro de la misma. En ése contexto, con una población compuesta mayormente por inmigrantes, se estructuraron contenidos orientados a formar una ciudadanía con valores democráticos y nacionales, a formar un “ser argentino”, y la relación escuela-familia

---

6 Krichesky, M. (2006) Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa. Ministerio de Ciencia, Educación y Tecnología de la Nación. AICD.



estaba caracterizada más bien por categorías que las clasificaban, tanto a las familias en cuanto al origen social y nivel educativo, como a las instituciones, en cuanto a la matrícula, la ubicación geográfica y si era de gestión pública o privada (Krichesky, 2006). Pero hoy los vínculos están en transformación, tanto hacia el interior de la escuela y de ésta con otras organizaciones sociales del entorno tendrán distintos niveles de concreción según los procesos de desarrollo de la dimensión comunitaria en cuanto a los mecanismos generados para promover la participación. En este sentido, una gestión como coordinación de procesos colaborativos y participativos en términos de construcción permanente de un proyecto institucional cuyos objetivos respondan a las demandas de la comunidad, hará la diferencia en lo que denomina como una institución abierta o cerrada.

Según este autor, una institución que no considera las demandas de la comunidad, que no convoca a las familias para otras cuestiones que no sean la recaudación de la cooperadora o reuniones informativas y no genera proyectos con otras organizaciones sociales del entorno, concibiendo implícitamente a la cultura como algo externo a la comunidad, es una “institución cerrada” en términos de gestión. (p. 16)

En cambio una institución considerada “abierta” implica que no sólo es sensible a las demandas y expectativas del entorno, sino que además interactúa con el mismo mediante acciones que consolidan el sentido de pertenencia a la institución. Esto implica que el concepto de comunidad educativa no se limita a los actores que son parte del circuito interno de la escuela, sino que incluye organizaciones de la sociedad con las cuales lleva a cabo proyectos o acciones como parte activa del desarrollo del proyecto educativo y cultural. Con respecto a esto último, el autor menciona que existen distintos niveles de construcción de redes que dan cuenta de la profundidad y tipo de relaciones con respecto a las organizaciones sociales las cuales pueden clasificarse en conocimiento, reconocimiento, colaboración, cooperación y asociación (Croce, C; Wanger, R. 2003).

En el nivel del conocimiento entre la escuela y las organizaciones, sólo circula un mínimo de información acerca de los objetivos y fines, no hay conocimiento mutuo, simplemente se sabe de la existencia de ellas.

En el reconocimiento ya hay una valoración acerca de los fines, objetivos y la intencionalidad de sus integrantes producto del aumento de la información.

El nivel de la colaboración, escuela y organizaciones comparten recursos materiales, humanos y económicos en función de dar respuesta a una demanda de la comunidad.

El último nivel, el de los esquemas asociativos, implica la construcción de una relación de alianza y compromiso (de acuerdos pedagógicos, organizativos, trabajos

complementarios, etc.) que, en algunos casos pueden llegar a legalizarse.

Lo anterior constituye uno de los insumos o marcos de referencia teóricos que permitirán analizar en qué grado las estrategias y mecanismos de participación desarrollados por la gestión de la ENES promueven la articulación con los actores de la comunidad educativa y con el entorno.

### **La gestión como acción política: negociar, ponderar y crear consenso**

Este trabajo de investigación aún está en proceso de desarrollo, sin embargo es posible dar cuenta de algunas perspectivas acerca de la participación y los vínculos, tanto internos como externos de la ENES, que se desprenden de una primera aproximación a campo a través de entrevistas informales<sup>7</sup> a diversos actores tanto de la comunidad educativa como de representantes de organizaciones sociales cercanas territorialmente, así como de observaciones participativas en distintos momentos dentro de la institución. Asimismo, el libro de los profesores Landivar, T. y Gallareta, S. (2015) constituye una fuente de información importante para dar cuenta de las actividades y proyectos llevados a cabo en durante los primeros diez años de la creación de la Escuela.

Cada institución educativa desarrolla una dinámica institucional que la distingue de las demás otorgándole identidad, donde escuela y comunidad la construyen a modo interactivo, la escuela, sus profesores, su modelo de gestión y cultura, se hacen al tiempo en que el barrio y comunidad se perciben así mismos, se reconocen como tales (Sendón, 2007).

En este sentido, el desarrollo de la dimensión comunitaria de la gestión constituye una herramienta fundamental para la interacción e integración de la escuela y la comunidad, en la conformación de Esquemas Asociativos para cumplir con las demandas y expectativas del entorno en cuanto a ofrecer un servicio educativo de calidad basada en la promoción y creación de redes con organizaciones de la sociedad civil.

---

<sup>7</sup> Las entrevistas fueron realizadas por quien suscribe como tesista de Licenciatura bajo la Dirección de la Magter Di Marco, M. Cecilia, como una primera aproximación a campo a diversos actores de la comunidad educativa, a saber: al equipo directivo, a preceptores que están en el cargo desde la creación de la Escuela, y preceptores con menos de dos años en sus funciones; docentes, aquellos que están desde el inicio (profesora de Física y Química) y los recién ingresados a la planta (profesora de Matemática); al equipo del gabinete psicopedagógico; padres de diversas ocupaciones (ama de casa, empleadas domésticas, docente, jubilado, empleada de comercio); a alumnos, de 2º y 4º año; y al portero. En cuanto a otras organizaciones: al Instituto Superior de Educación Física (con quien comparte el predio); Centro de Formación Profesional Nº 1; Club Atlético Independiente.

Generalmente, las instituciones se vinculan con organizaciones sociales en función de la realización de determinadas actividades que responden a algún interés o demanda de la comunidad. Dichas relaciones se conforman a través de redes basadas en un nivel de reconocimiento tanto de las instituciones como de las organizaciones acerca de los fines y objetivos que persiguen, así como las características que definen su identidad dentro de la comunidad sin llegar al nivel de colaboración o de esquemas asociativos.

Es por esto que el proceso de desarrollo de la dimensión comunitaria requiere desde la gestión promover mayores niveles de participación y expandir el grado de construcción de redes con otros espacios de la sociedad civil. La ENES entabló relaciones con diversas organizaciones sociales en función de intereses pedagógicos vinculados a las distintas áreas disciplinares.

En el marco del desarrollo de las vinculaciones y espacios de participación para los estudiantes, en el año 2005 se constituyó el primer grupo Jóvenes y Memoria de la ENES en el marco del Programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” de la Comisión Provincial por la Memoria. En el año 2006 se llevaron a cabo las siguientes actividades: ciclo de charlas de profesionales especializados en distintos aspectos de la adolescencia, conferencias referentes a la defensa de los Derechos Humanos.

En el año 2012 se creó el Centro de Estudiantes y se aprobaron seis proyectos vinculados con otras instituciones y organizaciones de la comunidad, a saber:

Segundo Concurso Literario Regional: Historias de la Comunicación.

Arte en acción: Promoción de los Derechos del Niño a través del Arte.

Aprendiendo y enseñando a cuidar el ambiente a través de juegos con materiales reciclables

Archivo oral y Biblioteca de la memoria.

Radioteatro: ficción en tus oídos.

Estadísticas Institucionales en las Escuelas Secundarias como herramientas de gestión.

Formación docente en enseñanza de la Matemática para el primer Ciclo de la Educación Secundaria: Producción, implementación, y análisis de situaciones de clase.

La II Jornada de enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza, con la participación de especialistas y la asistencia de docentes de distintas instituciones;

Jornada-Taller. El acercamiento del mundo natural en el Jardín de infantes. Introducción de la mirada de las ciencias naturales en el nivel y Jornadas de Geograf-

ía: La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento Geográfico en la Geografía Escolar.

En el año 2013 se llevaron a cabo jornadas de capacitación para preceptores.

Jornadas de intercambio y discusión: “Profundizando la Democracia: Memoria y Participación

En el año 2014, se cumplieron diez años de la creación de la Escuela y en función de ello se organizaron las siguientes actividades:

Jornadas de Educación Física.

Jornadas de Software libre escolar.

Jornada de Inglés.

Conferencia “Los Agujeros negros en Astrofísica”

I Congreso Regional de Enseñanza de la Ciencias de la Naturaleza “Prácticas, contextos y experiencia”.

I Jornadas Nacionales sobre Didáctica de las Artes.

Olimpiadas de Economía y Gestión para el Nivel Secundario.

Curso: “Ciencia, cámara...acción!

Todas estas actividades y los mecanismos de participación generados durante estos diez años desde la creación de la ENES, han sido orientadas, algunas, a la formación ciudadana, y, otras, orientadas al mejoramiento de la calidad académica vinculadas a determinadas áreas específicas.

Indagar en el grado y tipo de participación desarrollado por la ENES para promover las vinculaciones tanto internas como externas, invita a reflexionar sobre:

¿Cuál es la representación que tienen los distintos actores de la Escuela acerca de la participación? ¿Qué concepción tiene la gestión acerca de la misma? ¿Qué entienden las familias por participación en la institución? ¿Cuál es el grado de participación de todos los actores de la comunidad educativa en el proceso de toma de decisiones en cuanto a la resolución de conflictos? ¿Las vinculaciones con el entorno son promovidas por la institución o surgen como propuesta de extensión por parte de los docentes? ¿De qué forma la vinculación con organizaciones de la comunidad se articulan con los fines y objetivos establecidos en el proyecto institucional?

En este sentido entonces, indagar acerca del desarrollo y evolución de la dimensión comunitaria de la gestión, implica asumir que dicha acción política se desarrolla en una institución escolar que “es un producto histórico y como tal debe ser pensada” (Frigerio; Poggi 1992). Es decir, comprender los procesos que se sucedieron en el campo institucional en forma holística, en vinculación con las representaciones, significaciones y tipo de interacciones de quienes son parte de la gestión y que

determinan su cultura e identidad, conociendo sus orígenes, el contrato fundacional que le dio asignación de sentido a la ENES son parte de las líneas prioritarias de este trabajo de investigación.

## **Bibliografía**

- BORIOLI, A.** (2010) El trabajo del director en las relaciones con la comunidad: entre directores de escuela primaria. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- CHAVES ZALDUMBIDE, P.** (CINTENPLAN) (1993) Gestión para Instituciones Educativas: Una propuesta para la construcción de Proyectos Educativos Institucionales con un enfoque estratégico y participativo. Programa de Formación en Gerencia Educativa, Módulo VII “Planificación y Evaluación Institucional”. M. C y E. / Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos /Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. Caracas.
- DGCE, DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO (2011)** Construcción y uso de información en los procesos de planeamiento institucional. Serie Planeamiento, Investigación y Estadística/5. La Plata.
- FLORES, V.** (1993) Planificación Estratégica. Curso de Capacitación y actualización para Planificadores de la Educación. Programa de Formación de Recursos Humanos en Gerencia Educativa II, Serie: Módulos Instruccionales.
- HUERGO, J.** (2006) Los procesos de Gestión (documento). Servicios ABC.
- KRICHEFSKI, M.** (2006) Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa - 1a ed. – Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- LANDIVAR, T., GALLARETA, S. (2015)** La Escuela Nacional “Ernesto Sábato” .El nivel secundario en la política universitaria, Diez años de historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- MATUS, C. (1985)** Política, planificación y gobierno (parte III) Fundamentos de la reforma del sistema de planificación de Venezuela. Ed. IVERPLAN N°1.
- TAQUINI, A. (h) (1968)** Plan Taquini. Programa de Adecuamiento de la Enseñanza Universitaria Argentina a Las Necesidades del Desarrollo (Mimeo) Universidad de la Plata.
- TAQUINI, A. (h) y otros. (1972).** Nuevas universidades para un nuevo país. La juventud determinante del cambio por la capacitación. Ed. Estrada, Buenos Aires.
- TAQUINI, A. (h) (2010).** Nuevas Universidades para un nuevo país y la Educación Superior (1968-2010). Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

INFOGRAFIA:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-270987-2015-04-21.html>

<http://www.perfil.com/columnistas/secundarios-preuniversitarios-del-circulo-vicioso-a-la-espinal-virtuosa-0727-0008.phtml>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-246898-2014-05-23.html>

# **Docencia e investigación en las universidades acreditadas colombianas: dos estudios de caso desde el capitalismo académico y el cambio institucional formal**

ISABEL MONTES

icmzc2@mail.missouri.edu

University of Missouri, Columbia, United States

Universidad EAFIT, Medellín, Colombia

PILAR MENDOZA

mendozamp@missouri.edu

University of Missouri, Columbia, United States

## **Introducción**

Los procesos de globalización apoyados en las políticas de corte neoliberal han implicado cambios en las universidades latinoamericanas, particularmente desde la década de 1990 (Torres, 2009). Los cambios en las universidades derivados del entorno globalizado en el marco de tendencias neoliberales, han sido analizados desde perspectivas adaptativas, críticas e intermedias (Mendoza, 2015). Desde la primera se han realizado estudios y reflexiones que parten de su aceptación, haciendo referencia a la sociedad del conocimiento y a la competitividad global a los que todas las universidades deben adaptarse, especialmente aquellas con mayor participación en investigación (Albornoz, 2010; Chaparro, 2010; Corengia, García, y Carranza, 2015; Delgado, 2011, 2014; Gazzola y Didriksson, 2008; Losada, 2016; Salmi, Heitor, y Horta, 2016). Desde una perspectiva crítica basada en la teoría del capitalismo académico, se han desarrollado estudios que analizan las consecuencias de la reestructuración de las universidades como resultado de los procesos de globalización mencionados (Cantwell y Kauppinen, 2014; Gonzales y Núñez, 2014; Ibarra, 2003; Mollis, 2006; Morrow, 2006; G. Rhoads y Slaughter, 2006; Slaughter y Leslie, 1997; Slaughter y Rhoades, 2004; Torres, 2009). Las miradas intermedias, también basadas en la teoría del capitalismo académico, han desarrollado marcos donde el pacto social de las universidades coexiste con las tendencias neoliberales (Mendoza, 2012; Murray, 2010; Tuunainen, 2005).

Un ejemplo de las tendencias neoliberales es el régimen de los ránkines, el cual ha sido un movimiento poderoso para medir el desempeño de las universidades y jerarquizarlas, organizando la educación superior en un mercado transnacional competitivo (Gonzales y Núñez, 2014; Sauder y Espeland, 2009). Por medio de este régimen, organizaciones externas a las universidades, como agencias acreditadoras y aquellas que comercializan los ránkines, definen qué significa excelencia y calidad en educación superior y cuáles elementos debe cumplir una universidad de rango mundial con base en aspectos como opiniones de académicos, empleadores, relación estudiante-profesor, y citas de investigaciones publicadas (Gonzales y Núñez, 2014). Gonzales y Núñez (2014) identifican dos dimensiones en el régimen de ránkines; primero, la dimensión gubernamental o doméstica que está encargada de las rendiciones de cuentas y medidas de calidad; y segundo, la dimensión comercial y de mercado o internacional que busca clasificar jerárquicamente las instituciones, con el fin de proveer información a los consumidores sobre los proveedores de educación superior.

El análisis crítico en Latinoamérica se ha centrado principalmente en universidades públicas de Argentina, México y Brasil, y en temas como la pérdida de autonomía universitaria—debido a la reducción del financiamiento y aumento de control por parte del Estado— y la necesidad de aceptar los lineamientos externos que se concretan en las políticas definidas por el Estado (Mollis, 2006; Rhoads, Torres, y Brewster, 2006; Torres, 2009; Torres y Schugurensky, 2001). Sin embargo, falta más análisis sobre los efectos de las políticas neoliberales en las instituciones de educación superior y sus profesores en la región (Gonzales y Núñez, 2014; Pusser y Marginson, 2013). En este sentido, el presente estudio busca analizar, en el contexto colombiano, cómo el ingreso de las políticas de corte neoliberal ha alterado las funciones de dos universidades colombianas en su razón de ser, sus planes a futuro, y las percepciones de varios actores en la comunidad universitaria. Por medio de dos estudios de caso, se responde a la pregunta de investigación ¿Cómo ha sido la recomposición en la concepción e importancia de las funciones de docencia e investigación en dos universidades colombianas acreditadas debido a los cambios neoliberales en las políticas nacionales en educación superior y en ciencia y tecnología desde la década de 1990?

Colombia proporciona un contexto apropiado para este tema porque es un país que se ha acogido las tendencias neoliberales en educación superior. Como muestra de esto se encuentran los préstamos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) desde los años ochenta con el fin de aumentar las actividades de investigación científica en el país (Jaramillo-Salazar, Botiva, y Zambrano, 2004); y recientemente



te, la búsqueda de ingreso y adopción de los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), tal como se encuentra en los objetivos de los planes de desarrollo—Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014 y 2014-2018 (ver por ejemplo OECD, IBRD, y The World Bank, 2012).

El resto del artículo comienza con el marco de la globalización neoliberal y la teoría del capitalismo académico. En la segunda sección, se desarrolla el marco conceptual sobre institución, cambio institucional y organización utilizado en el estudio. La tercera parte describe el diseño de investigación, el cual fue basado en el método estudio de caso. Los resultados se dividen en dos fases. Primero, los cambios institucionales en las funciones de investigación y docencia derivados de la legislación en los dos sistemas de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación. Segundo, a la luz de los cambios identificados en la primera etapa, se muestran las implicaciones y consecuencias de incorporar las tendencias neoliberales en las dos universidades seleccionadas, así como sugerencias prácticas que permitan hacer frente al capitalismo académico que, como expresó Ibarra (2003), desplaza la universidad como referente cultural de la sociedad a organización del mercado.

### **Perspectivas Teóricas**

Dos teorías de política económica, capitalismo académico y el nuevo institucionalismo, fueron la vía para contextualizar la entrada de las políticas de corte neoliberal en las universidades, y el punto de partida para analizar la recomposición de las funciones de docencia e investigación en dos universidades colombianas. A continuación, se presenta brevemente cada una de las perspectivas teóricas propuestas y su aporte para este estudio.

#### **La Teoría del Capitalismo Académico**

El papel preponderante en la reorganización de la sociedad que ha jugado la globalización se ha reconocido de varias formas (Torres, 2009; Torres y Rhoads, 2006). Una de estas es la globalización desde arriba, que ha buscado abrir las fronteras nacionales para aumentar el libre mercado, disminuir la intervención estatal en la economía y en la sociedad y permitir la influencia de agencias multilaterales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Económicos (OCDE) (Morrow, 2006; Torres, 2009; Torres y Rhoads, 2006). La globalización desde arriba, guiada por la ideología neoliberal, es el marco de este estudio. La agenda neoliberal en educación superior se enfoca en la eficiencia y rendición de cuentas; la acreditación y universalización; la competitividad y la privatización (Torres y Rhoads, 2006). En este contexto, se considera que la existencia de las universidades está basada en el bienestar económico que estas generan a la sociedad, siempre y cuando incrementen su productividad y respondan a las necesidades del mercado, que en otras palabras significa que las universidades actúen como unos agentes en el mercado (Slaughter y Rhoades, 2000; Torres y Rhoads, 2006).

El neoliberalismo es un enfoque de política económica que cambia el rol del gobierno y las relaciones entre individuo y la sociedad (Gonzales y Núñez, 2014; Harvey, 2007; Hursh, 2007). Bajo el enfoque neoliberal, la educación se posiciona como un bien privado, y así el acceso se basa en el interés, esfuerzo y mérito individual; además, para analizar su eficiencia, se incorpora los valores de los negocios (Ambrosio, 2013; Gonzales y Núñez, 2014; Pusser y Marginson, 2013). En síntesis, con la llegada de las tendencias neoliberales a la universidad conviven dos lógicas que generan tensiones, por un lado la lógica social que está basada en las expectativas sociales de educación masificada, formación ciudadana y preservación y avance del conocimiento, y por otro lado la lógica industrial y de búsqueda de prestigio y recursos basada en la contribución de las universidades a la sociedad vía crecimiento económico (Mendoza y Berger, 2008; Pusser y Marginson, 2013; Slaughter y Rhoades, 2004).

Es aquí donde entra la teoría del capitalismo académico, el cual se refiere a las conductas de mercado por parte de las instituciones de educación superior (Slaughter y Leslie, 1997). Posteriormente, Slaughter y Rhoades (2004) propusieron la teoría del capitalismo académico, basados en el análisis de Estados Unidos, con el objetivo de estudiar como la educación superior se integra con la política económica, específicamente con la llamada nueva economía que entiende el conocimiento como materia prima para el desarrollo económico. En otras palabras, esta teoría explica cómo los espacios públicos de la educación superior de conocimiento y formación se intersectan con los espacios privados de la educación superior guiados por el mercado y la globalización neoliberal (Slaughter y Rhoades, 2004). En este proceso, los profesores se convierten en actores independientes que ligan el sector público con el sector privado al comercializar el conocimiento.

La competencia que se da bajo el capitalismo académico ha dado pie al régimen de los ránquines, el cual ha reforzado el enfoque neoliberal y ha introducido una

lógica de la educación como mercados competitivos que ha sido normalizada y aceptada acríticamente por los gobiernos, los sistemas de educación superior a nivel mundial y las universidades (Gonzales y Núñez, 2014; Rhoads y Torres, 2006; Sauder y Espeland, 2009). El régimen de los ránquines busca identificar el grupo de instituciones ejemplares con base en sus recursos, reputación, productividad académica y preparación de los estudiantes con base en pruebas. Este se ha convertido en una guía esencial para las instituciones de educación superior, y en una forma de selección de los beneficiarios de los escasos recursos por parte de los gobiernos (Pusser y Marginson, 2013).

En el contexto de la presente investigación, la educación superior en Colombia ha sido permeada por estas tendencias neoliberales y, en ese sentido, vale la pena realizar un análisis desde la teoría del capitalismo académico, dado que, en general, se ha puesto más atención a los cambios demandados en el nuevo contexto que a sus implicaciones (Duderstadt, 2001) y además la mayoría de investigaciones en el tema se han desarrollado principalmente en EE.UU y países similares. Para identificar cuáles han sido las tendencias neoliberales incorporadas en el sistema de educación superior colombiano se utilizó el nuevo institucionalismo desde el enfoque económico tal y como se describe a continuación.

### El Nuevo Institucionalismo Económico (NIE)

Para esta investigación, se adoptaron los conceptos de institución, organización y cambio institucional del NIE, explicados por uno de sus principales representantes: Douglas North. En particular, North (1990) parte de la premisa de que las instituciones son las reglas de juego de una sociedad, y son consideradas restricciones creadas por el hombre para dar forma a la interacción humana y reducir la incertidumbre. Las instituciones como reglas de juego se dividen en dos: formales e informales. Las formales se encuentran explicitadas (normas escritas que crean los humanos como la Constitución, estatuto o leyes), en tanto que las informales son acuerdos tácitos, como sucede con algunos códigos simbólicos, acuerdos, creencias, costumbres y valores (Del Castillo, 2003; North, 1990).

Las organizaciones en este marco, son entendidas como agentes de cambio institucional, específicamente como grupos de individuos enlazados por una identidad común hacia ciertos objetivos, por ejemplo, empresas y universidades. Los cambios institucionales se dan por diferentes factores y se enmarcan en un contexto más amplio (Del Castillo, 2006). En este estudio, el contexto de los cambios es explicado

desde la teoría del capitalismo académico. Según North (1990), las instituciones siempre cambian, pero de forma incremental o gradual, ya que la estabilidad general que se logra con las reglas formales e informales establece rutinas, costumbres, tradiciones que son costosas y complejas de cambiar. Así, el cambio institucional es entendido como ajustes marginales al conjunto de reglas formales o informales. Si bien las normas formales pueden cambiar de la noche a la mañana (por ejemplo, cambio de ley), la asimilación por parte de los agentes no, porque las costumbres y códigos de conducta tienen mayor resistencia al cambio. En este sentido, existe una interacción entre instituciones y organizaciones que le da dirección al cambio institucional, o, en otras palabras, los cambios institucionales son influenciados por la relación institución-organización y la retroalimentación que los seres humanos dan con sus percepciones y reacciones a los cambios.

Este estudio se enfoca en la parte formal y las respuestas de los agentes, en este caso comunidad universitaria. En particular, la legislación en los dos sistemas de educación superior y de ciencia, tecnología e innovación entendida como las reglas de juego formales—o instituciones—, las cuales reflejan las presiones externas en la educación superior y tienen capacidad de incidir en la estructura, procesos y dinámicas de las organizaciones—las universidades. Así, el cambio institucional, también formal, hace referencia a los cambios en la normatividad que impactan a las universidades dados por las nuevas reglas que han surgido en los dos sistemas mencionados desde la década de 1990. Estas nuevas reglas incorporan las tendencias neoliberales que pueden modificar las funciones de docencia e investigación. Se espera que las universidades, como organizaciones, respondan a los nuevos lineamientos de política de forma incremental, generando cambios formales internos en las instituciones de las universidades (misión, visión, planes de desarrollo) y también en las actividades de los agentes o de la comunidad universitaria, en este caso los profesores y administradores, que pueden, en principio, asimilar o rechazar dichos cambios en su quehacer.

En resumen, al integrar el NIE con la teoría de capitalismo académico se vinculan dos niveles de análisis. El primer nivel es el macro, el cual es posible conceptualizarlo desde la teoría del capitalismo académico. El capitalismo académico permite relacionar los cambios en política con las tendencias neoliberales mundiales como las explicadas anteriormente en el régimen de los ránkines. El segundo nivel es el micro basado en NIE y permite a nivel nacional y organizacional nombrar y organizar conceptualmente la revisión de políticas y el análisis de los dos casos de estudio para conocer cómo influencia del capitalismo académico ha transformado las funciones de docencia e investigación en dos universidades colombianas.

## **Diseño de Investigación**

Para responder a la pregunta de investigación se seleccionó un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple inmerso (en inglés *embedded multiple-case study*). El estudio de caso es un método sugerido para estudiar fenómenos contemporáneos en profundidad en relación con su contexto; específicamente se recomienda cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (Yin, 2014).

## **Universidades Estudiadas**

Se seleccionaron dos universidades colombianas ubicadas en una de las principales ciudades del país, una privada (Universidad IRP) y una pública (Universidad Pública Regional), de las cuatro que cuentan con el período más largo de acreditación de calidad, uno de los reconocimientos más importantes en el contexto colombiano. Ambas universidades cuentan con acreditación con ocho años de vigencia para la Universidad IRP y diez años para la Universidad Pública Regional. Los nombres de las universidades son seudónimos con el fin de preservar la confidencialidad (ver Apéndice 2).

## **Recolección de Información**

Se utilizaron varias fuentes de recolección de información durante el período 2009-2011 y divididas en tres fases. Durante la primera fase en el 2009 se realizaron entrevistas no directivas a 14 expertos en educación superior no afiliados a las universidades estudiadas en este proyecto, es decir, personas con tradición y experiencia en este campo que han realizado gestión en altos puestos directivos de universidades o entidades gubernamentales<sup>1</sup>. En estas entrevistas se indagó por los cambios en las funciones de docencia e investigación en el contexto colombiano a partir de las experiencias de los expertos en el campo. Durante el 2010, en la segunda fase, se realizó una revisión documental de leyes y decretos en los dos Sistemas Nacionales

---

1 Los expertos entrevistados han ocupado cargos de alto impacto en educación superior en el Consejo Nacional de Acreditación, Colciencias, Ministerio de Educación Nacional, y han sido profesores y/o altos directivos en cinco universidades acreditadas privadas y tres públicas en el país.

de Educación Superior y Ciencia, Tecnología e Innovación que se han dado en Colombia desde la década de 1990 hasta el 2011. Estas dos fases se realizaron con el fin de identificar los cambios institucionales formales o cambios en la legislación colombiana asociados a las funciones de docencia e investigación, los cuales siguen vigentes hasta la fecha.

Finalmente, entre el 2010 y el 2011 se realizó la tercera fase por medio de un estudio de caso comparativo, la cual tuvo el objetivo de relacionar los cambios institucionales encontrados en las fases anteriores con las dos universidades estudiadas. Para esto, se revisaron siete declaraciones fundacionales en cada universidad. Adicionalmente, se realizaron cuatro grupos focales (dos con estudiantes de diferentes programas académicos y dos con profesores de tiempo completo, con experiencia de más de 5 años y de diferentes departamentos) y entrevistas semiestructuradas a dos directivos que han ocupado el puesto de Rector de ambas universidades.

### **Análisis de la Información y Confiabilidad**

Para identificar la recomposición en la concepción e importancia de la docencia e investigación en dos universidades colombianas acreditadas a la luz de cambios institucionales de corte neoliberal, primero se transcribió y se organizó en una base de datos todo el material recolectado como lo propone Yin (2014), y se realizó un análisis preliminar para cada pieza de información recolectada. La legislación de los dos sistemas Nacionales de Educación Superior y de Ciencia, Tecnología e Innovación se analizó con herramientas de análisis de contenido y contrastando la ley o decreto derogado con el vigente para el momento del estudio, con el objetivo de identificar cambios relacionados con las funciones de docencia e investigación. Las declaraciones fundacionales de las universidades tuvieron un proceso similar, pero teniendo en cuenta los hallazgos en la legislación. Para las entrevistas y grupos de discusión también se utilizaron herramientas del análisis de contenido (Galeano, 2004).

El análisis posterior se basó en la triangulación de toda la información recolectada desarrollando una evidencia convergente y siguiendo la estrategia descriptiva de emparejamiento de patrones (Yin, 2014). Con la información recolectada se contrastó lo establecido con los patrones que surgieron en el análisis de la legislación, teniendo en cuenta si en el resultado de emparejamiento la relación entre los patrones coincide. En otras palabras, se identificaron cinco cambios en la legislación que alternan la concepción e importancia de las funciones de docencia e investiga-

ción. Después se siguió con la corroboración de estos patrones en las universidades estudiadas, tanto en documentos o declaraciones fundacionales como en las percepciones de los participantes. La validez y la confiabilidad de la información se basan en las múltiples fuentes de información, la triangulación, la construcción de una base de datos para recopilar toda la información y la cadena de evidencias (Yin, 2014).

## **Resultados**

Los resultados se presentan en dos partes. Primero, se describen y analizan los cinco cambios institucionales formales relacionados con las definiciones y propósitos de la docencia y la investigación, y los incentivos derivados del escalafón docente y de la medición de grupos de investigación en Colombia. La segunda parte está dirigida a responder la pregunta de investigación ¿cómo ha sido la recomposición en la concepción e importancia de las funciones de docencia e investigación en dos universidades colombianas acreditadas debido a los cambios institucionales identificados?

### **Cambios Institucionales Formales en los Sistemas de Educación Superior (SES) y de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI)**

Con base en los análisis de cambio de leyes a partir de 1991 que impactaron tanto al SES y al SNCTI, se identificaron cinco cambios normativos (institucionales formales) o denominados cambios neoliberales debido a que generaron condiciones para desarrollar el vínculo entre la universidad y el sector productivo (primer y segundo cambio) así como la búsqueda de ingresos económicos y prestigio vía producción académica (cuarto y quinto cambio) (ver Apéndice 1). A continuación, se describen estos cinco cambios.

#### **Primer cambio: Definición y propósito de la docencia**

Con el cambio del Decreto 80 de 1980 a la Ley 30 de 1992 desapareció la definición de la función de docencia, pero se mantuvo su propósito centrado en la formación. El Decreto 80 de 1980 definía explícitamente la docencia como una “función

social de carácter difusivo y formativo, que determina para el docente responsabilidades científicas y morales frente a sus discípulos, a la institución y a la sociedad” (artículo 14). Esta definición designa al docente como el actor principal y a la docencia con una responsabilidad de mayor alcance a la transmisión de conocimientos. Con el cambio a la nueva Ley, la definición del concepto de docencia desapareció, quedando un vacío conceptual de su razón de ser en las directrices dispuestas en la normatividad.

En cuanto al propósito de la docencia, ambas leyes centran el fin último de la educación superior en la formación, que a su vez es el de la docencia. Para el Decreto 80 de 1980 la educación superior le “facilita al individuo su formación y lo habilita para desempeñarse en diferentes campos del quehacer humano” (artículo 15), y para la Ley 30 de 1992, esta posibilita el “desarrollo de las potencialidades del ser humano” (artículo 1). Esta última enfatiza la finalidad formativa de la educación superior, dotándola del propósito de impulsar las capacidades humanas. Bajo este contexto, el propósito de la función de docencia continúa siendo explícitamente definido y es esperable que las acciones de las universidades tengan direccionamiento hacia la consecución de ese fin.

### Segundo cambio: Definición y propósito de la investigación

Al igual que el cambio anterior, en el paso del Decreto 80 de 1980 a la Ley 30 de 1992 se excluyó la definición para la función de investigación. Sin embargo, surgió un nuevo marco para definir y dar las directrices de la investigación con la formación del SNCTI a partir de la Ley 29 de 1990, fortalecida con la Ley 1286 de 2009.

El Decreto 80 de 1980 definió la investigación como una actividad esencial de la educación superior orientada a generar conocimientos (artículo 8), y con una finalidad de fundamentar, reorientar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje así como promover el desarrollo de las ciencias para buscar soluciones a los problemas de la sociedad (artículo 9). En otras palabras, la investigación se planteó como un apoyo para la formación de estudiantes y la generación de conocimiento. La ley vigente, Ley 30 de 1992, solo menciona la investigación como una actividad de la universidad (artículo 19) pero no instituye una definición.

Con el establecimiento del SNCTI a partir de 1990 se cambió el propósito de la función de investigación en las universidades. Para la Ley 1286 de 2009, el desarrollo científico y tecnológico viró a ser considerado como soporte fundamental para garantizar mejores condiciones de desarrollo productivo y crecimiento económico.



Triangulando la legislación con las opiniones de los expertos se encontró que el fortalecimiento de la investigación es uno de los cambios importantes derivado de las políticas que establece un nuevo marco de acción para las universidades u profesores-investigadores. Este enfoque basado en adelantos científicos y tecnológicos en pro del desarrollo económico, le da a la investigación un rol primordial para el país y consecuentemente para las universidades. Este giro está alineado con las tendencias neoliberales y globalizantes que comenzaron a asentarse precisamente en la misma década de los 90 en el mundo.

### Tercer cambio: Vínculo investigación-docencia

Además de la definición de investigación y docencia, otra ausencia en la ley vigente del SES, Ley 30 de 1992, es la articulación de la función de investigación con la de docencia en la formación de los estudiantes. En contraste, la legislación anterior, Decreto 80 de 1980, fue clara en este aspecto en el artículo 4: “La educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social.” Aunque la ley vigente no hace ninguna mención al respecto, el Decreto secundario 1295 de 2010 plantea la necesidad de promover la formación investigativa de los estudiantes y la incorporación de los resultados de la investigación al quehacer formativo (artículo 5, numeral 5.5.1). Sin embargo, no es explícito el vínculo investigación-docencia.

Contrastando la ausencia de direccionamiento en la unión investigación-docencia con la perspectiva de los expertos se evidencia una de las dificultades de implementar ajustes en la función de investigación encaminados a que las universidades colombianas logren prestigio nacional e internacional, y es, cómo mantener altos niveles de investigación sin afectar negativamente la docencia.

### Cuarto cambio: Incentivos derivados del escalafón docente

Desde principios de los años noventa se crearon las disposiciones en materia salarial y prestacional, basadas en un sistema meritocrático, para incentivar un mejor desempeño de los docentes. Aunque esta normatividad afecta exclusivamente a los profesores de universidades públicas, los escalafones internos implementados

en las universidades privadas han tenido tendencias similares. Desde el primer Decreto, 1444 de 1992, se consideró la productividad académica en investigación como incentivo fundamental para ascender en el escalafón y recibir una mejor remuneración, además de otras características como título profesional y la experiencia. El Decreto vigente, 1279 de 2002, fortaleció y precisó estas condiciones para el desarrollo de la función de investigación sobre la de docencia (Gómez Campo y Celis Giraldo, 2007).

Si bien se reconocieron las fallas que facilitaron la utilización inadecuada del Decreto 1444 de 1992, por ejemplo, la falta de criterios en la asignación de puntajes en la producción académica (Londoño, 2003; Lozano, 2003; Misas-Arango, 2003; Vallejo, 2003), el paso de este Decreto al 2912 de 2001 no se derivó de una evaluación abierta y participativa sino del estudio de Vélez-Botero (1999)<sup>2</sup>. De acuerdo a Lozano (2003) y Vallejo (2003), las propuestas del Decreto 2912 de 2001 iban en detrimento del quehacer profesoral porque intentaba, entre otros aspectos, controlar el crecimiento de los salarios y reducir los incentivos a la producción intelectual. Después de protestas de profesores de varias universidades públicas (García, 2003; Lozano, 2003; Misas-Arango, 2003; Vallejo, 2003), el Decreto 2912 fue derogado— a solo seis meses de su expedición— y reemplazado por el Decreto 1279 de 2002, vigente hasta la fecha. En el contraste entre los decretos derogados con el decreto vigente, 1279 de 2002, se identificaron tres cambios que inciden en las funciones de docencia e investigación: 1) incentivos a la investigación asociados a puntos salariales, 2) falta de valoración de la función de docencia, 3) incorporación de la evaluación periódica de productividad que incentiva la investigación por encima de la docencia.

#### Quinto cambio: Incentivos para los grupos de investigación

La Ley vigente, 1286 de 2009, continúa promoviendo el fortalecimiento de los grupos de investigación bajo la responsabilidad de Colciencias entidad encargada del desarrollo de la ciencia y la tecnología en Colombia (artículo 17, numeral 2). En este sentido, en el cambio de la Ley 29 de 1990 a la 1286 de 2009 se presenta el fortaleci-

---

<sup>2</sup> El estudio Vélez-Botero (1999), Análisis y Evaluación del Decreto 1444, realiza un análisis para identificar logros y eficiencias de la aplicación de Decreto 1444 de 1992. Este estudio resalta la transformación que logro el Decreto 1444 en la cultura investigativa de los docentes al dinamizar la productividad académica que fue incentivada salarialmente, así como mayor formación en posgrado. Pero enfatizó que el crecimiento del salario se volvió insostenible y no pudo controlar la calidad de la productividad académica de los docentes.

miento de las mismas políticas y no una modificación sustancial, porque las dos leyes van en la misma dirección de fortalecer el desarrollo de la investigación. Así, el cambio institucional en este punto puede considerarse como el fortalecimiento de lo ya establecido a principios de los noventa como se explica a continuación.

Desde 1991 Colciencias inició los procesos de convocatorias para el reconocimiento de grupos de investigación. En 1998, se utilizó el primer modelo de medición y desde entonces se ha utilizado, modificado y ajustando. Entre el 2010 y el 2011 se construyó un nuevo instrumento de medición y en el 2013 se tipificaron los integrantes de los grupos en senior, asociados y junior y también se incorporaron los indicadores de cohesión (interacción real de los integrantes del grupo) y cooperación (colaboración entre grupos de investigación). La evolución y resultados que ha tenido la medición de grupos de investigación y reconocimiento de investigadores, ha generado una presión por desarrollar la función de investigación, principalmente por medio de la producción científica verificable.

El fortalecimiento de los grupos investigación evidencia el ingreso concreto de las tendencias neoliberales. Con este cambio, se consolida en el país, las universidades y los profesores la importancia de la investigación para el desarrollo científico y tecnológico de la nación que hace parte de tendencias internacionales de ránkines institucionales globales que tienen como elemento principal la producción científica (publicaciones y citas) (Pusser y Marginson, 2012).

En síntesis, aunque la docencia continúa central en la ley que organiza la educación superior en Colombia, desde la Ley 30 de 1992, con las reformas posteriores se evidencia el ingreso del capitalismo académico en las universidades colombianas por medio del desarrollo y fortalecimiento de la función de investigación. La investigación se ha articulado con el desarrollo económico y se le ha asignado paulatinamente un excedido énfasis sobre la docencia. Entre las dificultades de esta tendencia se encuentran los incentivos extrínsecos para promover la producción académica que ponen en cuestión la relevancia de la investigación para la sociedad y los estudiantes.

### **Recomposición de la Concepción e Importancia de las Funciones de Docencia e Investigación en las Universidades Estudiadas**

En esta sección se analiza cómo los cinco cambios institucionales identificados han permeado el quehacer de las dos universidades estudiadas a partir de la revisión de documentos institucionales como la misión, la visión, y políticas internas,

así como las percepciones de los participantes sobre estos temas (rectores, estudiantes y profesores). El análisis permite corroborar el ingreso de la recomposición en la concepción e importancia de la función de investigación y el cambio en la importancia que se le asigna a esta por encima de la docencia, lo cual es asociado a la respuesta de estas instituciones a la normatividad y a otras demandas del entorno, como obtener reconocimiento internacional por medio de los ránquines. Sin embargo, también se evidencian resistencias en formalizar la prioridad en investigación y tensiones en el balance investigación y docencia.

### **Definición e importancia de la docencia y de la investigación en las declaraciones fundacionales**

En la definición de la docencia en ambas universidades estudiadas no se encuentran variaciones con respecto a la legislación ya derogada en el SES: la Universidad Pública Regional la define como actividad de carácter difusivo y formativo y la universidad privada, Universidad IRP, la define como acciones que promueven el aprendizaje efectivo. Estas definiciones están estrechamente relacionadas con el Decreto derogado 80 de 1980. Con respecto al propósito de la docencia, ambas universidades tratan de conservar la función formativa en su misión, planes de desarrollo y proyecto educativo institucional, acogiéndose a la Ley 30 de 1992.

Adicionalmente, la misión de la Universidad IRP vigente hasta el 2008 estaba centrada en la formación. En cambio, la misión vigente incluye la formación, pero se le agrega la realización de procesos de investigación científica y aplicada, acogiéndose a la ley vigente del SES, Ley 30 de 1992, pero abriendo la puerta al desarrollo de la investigación como lo promueve las leyes del SNCTI. Para la Universidad Pública Regional la misión continúa a pesar de los cambios legislativos y presenta al mismo nivel de significancia tanto para la formación como para la investigación.

La Universidad IRP presenta una mayor consistencia entre la definición de la función de investigación, misión y su visión formulada que la Universidad Pública Regional. Así, para la Universidad IRP tanto la definición de investigación como la misión y visión de futuro subrayan la búsqueda por desarrollar la capacidad intelectual de sus alumnos y profesores en todos los programas académicos, con la investigación como soporte básico. Por su parte, la Universidad Pública Regional integra la formación y la investigación con diferente preponderancia en la misión y la visión. Mientras en la misión se resalta la formación integral y la investigación como

aspectos fundamentales, la visión se centra primordialmente en lograr ser la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina.

### **Docencia e investigación en los planes de desarrollo**

A pesar de la prioridad en la formación que ambas universidades establecen en sus misiones, los planes a futuro e incentivos privilegian principalmente la investigación.

Los objetivos de mediano y largo plazo de estas universidades se concentran en los planes de desarrollo. Para cada universidad se revisaron dos planes de desarrollo que cubriera metas y propósitos desde principios de los noventa hasta la fecha. Para la Universidad Pública Regional, en el primer plan de desarrollo que cubrió desde mediados de los noventa hasta principios del siglo XXI, se diagnosticó: bajo nivel de inversión en ciencia y tecnología, número insuficiente de investigadores, sistema educativo que no estimulaba la curiosidad y el disfrute de los estudiantes por la búsqueda del conocimiento y falta de integración al SNCTI. Para mejorar su diagnóstico se planteó el fortalecimiento de la investigación, pero articulado con la docencia, declarando que la investigación es el único camino posible para acceder al conocimiento transformador. Además, en el plan se propone que la Universidad Pública Regional se integrará más estrechamente con el SNCTI, y posibilitará que los investigadores accedan a sus recursos y mecanismos de cooperación científica, tecnológica y de financiación. Entre las metas propuestas se resalta la armonización de las políticas investigativas de la universidad con el SNCTI.

Este plan de desarrollo, la Universidad Pública Regional le dio un papel protagónico a la investigación. Algunos de los metas para el 2006 fueron: 1) consolidar la investigación como eje central del desarrollo de la actividad académica y estar vinculado con la calidad de los programas de formación; 2) estructurar y luego reformar el sistema universitario de investigaciones; 3) integrarse al SNCTI liderado por Colciencias; 4) pasar de ser una institución con una muy incipiente colectividad dedicada a la investigación a consolidarse como una institución que tiene una comunidad de investigadores y con un impacto significativo en la creación de doctorados, maestrías y pregrados; 5) Ser reconocida como una institución que tiene una profunda vocación investigativa; y 6) aumentar el número de proyectos de investigación, de docentes vinculados a procesos de investigación, y diversificar las fuentes de financiamiento. Estas metas evidencian la influencia de las políticas de SNCTI,

especialmente con relación al segundo cambio institucional presentado en la sección anterior.

En la misma línea, en el plan de desarrollo vigente hasta el 2016, la Universidad Pública Regional aspira a ser la principal universidad de investigación del país y una de las mejores de América Latina, y para avanzar en su propósito se planteó el objetivo de generar conocimiento científico y tecnológico de calidad internacional y con pertinencia social con las siguientes metas: crear 10 centros de investigación de excelencia, alcanzar 15 registros de propiedad intelectual, obtener cinco contratos de licencia de propiedad intelectual, publicar un promedio anual de 460 artículos en revistas indexadas, aumentar al 60% la participación de los grupos de investigación de excelencia con relación al total de grupos de investigación, e incrementar al 30% la participación de los ingresos para investigación provenientes de fuentes internacionales.

Al igual que se presentó en los cambios institucionales, las metas propuestas en materias de investigación develan para la Universidad Pública Regional cómo la generación de conocimiento comienza a ocupar un papel protagónico asociado con el prestigio y la competitividad nacional e internacional, y cómo a medida que la función de investigación se va concretando o materializando se difumina el principio inicial de concebirla como un soporte del ejercicio docente. Así, comienza a prevalecer la investigación como parte del engranaje del SNCTI, sistema que tiene un propósito de aportar al desarrollo económico a través de la producción de conocimiento, más no de promover la función de docencia ni el vínculo investigación-docencia, porque se centra en los resultados visibles y verificables, como lo son los artículos y las patentes.

Por su parte, la universidad privada, Universidad IRP, tampoco ha sido ajena a fortalecer la función de investigación en el mismo sentido que la Universidad Pública Regional. Al realizar la comparación de los dos últimos planes de desarrollo, se encuentra que en los retos propuestos por la institución durante este período tienen una dinámica similar a la de la Universidad Pública Regional. El primer plan de desarrollo formuló objetivos como el fortalecimiento de las actividades de investigación por medio de la cristalización de grupos y proyectos de investigación para abordar el conocimiento de la realidad nacional desde diversos ángulos (científico, social, cultural y económico). Para lograr el fortalecimiento de la investigación se propuso redistribuir la carga académica docente, evaluar los proyectos de investigación presentados y la producción intelectual, estimular la formación de comunidades académicas y propiciar las publicaciones de los resultados de investigación.

Para el 2006 al final de la ejecución del primer plan de desarrollo de la Universidad IRP, se diagnosticó un mejoramiento y diversificación de las actividades de investigación y de los grupos, a partir del reconocimiento por parte de Colciencias a los grupos de investigación, la obtención de recursos para los proyectos de investigación y la distinción de los investigadores. Para mejorar la investigación, en el siguiente plan de desarrollo se propuso formar parte de las universidades con investigación o universidades de docencia con investigación durante la ejecución del plan de desarrollo, y en un largo plazo llegar a ser una universidad de investigación.

Dadas las consideraciones anteriores, se puede decir que las universidades estudiadas no desconocen su finalidad formativa ni la investigación como base de la docencia, pero han introducido con fuerza las políticas nacionales de fomento de la investigación, las cuales, como se dijo anteriormente, orientan la investigación en una dirección distinta bajo una concepción de productividad.

### **Vínculo investigación-docencia**

Aunque el esfuerzo en ambas universidades en materia de investigación se centra cada vez con mayor fuerza en la generación de conocimiento, la relación entre investigación y docencia no se ha dejado de promover, por medio de actividades extracurriculares como grupos de investigación para estudiantes de pregrado llamados semilleros de investigación, y en la formación de estudiantes de maestría y doctorado, por medio de programas de becas para estudiantes que están vinculados a proyectos de investigación. Por ejemplo, en la Universidad IRP existían 3 semilleros en el 2005 y 73 para el 2014, y en la Universidad Pública Regional pasó de 4 semilleros en 1997 a 41 en el 2001, los cuales son incentivados por medio de la financiación de pequeños proyectos. Sin embargo, los participantes identificaron dificultades en la relación docencia-investigación. Por ejemplo, los estudiantes de pregrado que participaron en el grupo focal de la Universidad IRP indicaron que solo quienes se involucran en investigación aprenden y se enteran de las oportunidades, pero que hay problemas de acceso.

### **Incentivos derivados del escalafón docente**

En el caso de la Universidad Pública Regional se utiliza el Decreto 1279 de 2002 para la remuneración de los profesores como se presentó en el cuarto cambio insti-

tucional. Adicional al Decreto 1279, la Universidad Pública Regional tiene un estatuto profesoral. Este estatuto plantea que la investigación y la docencia son los ejes de la vida académica de la universidad. En su contenido, se consideran incentivos tales como licencias, comisiones de servicio, de estudio y administrativas; año sabático; y participación en programas de desarrollo académico y pedagógico, asistencia a seminarios, congresos, cursos, pasantías; y políticas de estímulo y reconocimiento a la docencia calificada. La diferencia es que estos incentivos son temporales y la productividad académica sí representa un aumento salarial permanente en el tiempo.

En la Universidad IRP se han generado incentivos que buscan desarrollar y reconocer las dos funciones mencionadas, pero es a través de la regulación directamente relacionada con el quehacer docente que a estas funciones no se les da el mismo nivel de importancia ni se busca una articulación entre estas. Al comparar los incentivos de los dos estatutos derogado y vigente en Universidad IRP se encontraron otras diferencias relacionadas con la función de investigación y docencia. Mientras en el primer estatuto, el ascenso en el escalafón se realizaba por medio de asignación de puntos de acuerdo a los estudios formales, dominio de idiomas, la producción académica (patentes, libros, artículos en revistas internacionales y nacionales) y asignación de méritos docentes con base en la evaluación de jefes. En el segundo estatuto, se presenta una mayor reglamentación de la estructura del sistema de investigación de la universidad y los incentivos para los docentes. Aunque también se estimulan las otras funciones de docencia (acceso a programas de formación y capacitación y premio a la excelencia docente) y extensión (premio a la proyección social), la única forma de ingresar y tener promoción en la carrera académica del escalafón es por medio de productos derivados de investigación o producción artística y musical según el caso, que varían de cuatro a nueve productos con base en la clasificación de Colciencias.

Lo anterior muestra que las dos universidades responden a las demandas del entorno que van en dirección a valorar económicamente la actividad docente, de acuerdo a los logros obtenidos en producción académica por encima de la experiencia y el aporte en la formación de los estudiantes. Si bien el reconocimiento de la docencia es mayor que en las políticas nacionales, los estatutos docentes de las dos universidades muestran que independiente del carácter de la institución, pública o privada, se concretizan los cambios neoliberales propuestos en las políticas nacionales para incentivar la productividad académica sobre la docencia.



## **Incentivos derivados de la medición grupos de investigación**

Los grupos de investigación también han sido otra forma de incentivar la investigación sobre la docencia. En la revisión de los planes de desarrollo y las estadísticas de estas universidades, es notorio el fomento de la creación de grupos de investigación, respondiendo ampliamente a las políticas implementadas por el SNCTI. Las dos universidades definen los grupos como unidades básicas e importantes. En la Universidad IRP, mientras en 1996 se presentó un grupo a la convocatoria realizada por Colciencias, en el 2003 ya se tenían 34 y 41 en el 2010. En 2015 aunque no se presenta crecimiento en los grupos sí hay un mayor reconocimiento de los mismos en las categorías de mayor nivel. La Universidad Pública Regional presenta una tendencia similar en crecimiento y reconocimiento de los grupos, incluso mayor dadas las proporciones de estas dos universidades, pues de 2010 a 2015 pasó de tener 222 grupos a 268 con 55 y 98 de ellos en las categorías más altas, respectivamente.

En resumen, los cambios institucionales formales han sido la plataforma que le ha permitido a las universidades introducir las tendencias neoliberales que resaltan y valoran los avances del conocimiento científico en pro del mejoramiento de las economías. En este contexto, la formación profesional sigue siendo responsabilidad de las universidades, pero su promoción es más pasiva con respecto a los retos que estas instituciones tienen en términos de investigación.

## **Discusión e Implicaciones de Política**

Enmarcado en en la teoría del capitalismo académico y del nuevo institucionalismo económico, este estudio examinó la recomposición en la concepción e importancia de las funciones de docencia e investigación en dos universidades. Entendiendo el contexto de globalización enmarcada en la ideología neoliberal y a partir de los conceptos de institución y de cambio institucional formal propuestos por North (1990), este estudio realiza una contribución empírica a la literatura del capitalismo académico, al indagar por el ingreso de las políticas de corte neoliberal en las funciones de docencia e investigación en las universidades Colombianas y sus implicaciones. Los cambios en las políticas del SES y el SNCTI sumado a los documentos institucionales revisados en las dos universidades, evidencian que existe un cambio en la concepción de la investigación y en la importancia que se le asigna sobre la docencia. Estos cambios son respuesta a las tendencias neoliberales que se

han instituido en el sentido común del deber ser de estas universidades y sus planes de futuro. Desde la aplicación de las políticas neoliberales, dado que el conocimiento adquiere un papel central en el sistema productivo y en el desarrollo económico, se valida el fomento de la ciencia y la tecnología y la medición de la producción académica como evidencia del avance de la ciencia. Esta lógica de productividad y de eficiencia, propia de las empresas se traslada a la universidad, así la universidad se empieza a constituir como organización del mercado (Ibarra, 2003).

Los resultados muestran como las universidades estudiadas responden a la tradición institucional y a las demandas del entorno. La tradición les demanda una esencia formativa, donde la generación de conocimiento se espera que contribuya a la sociedad y a la formación de ciudadanos. El entorno las entiende como parte de un sistema que ayuda a la materialización efectiva de la generación de conocimiento útil para alcanzar el desarrollo económico del país y la formación de una fuerza laboral competitiva que también necesita la conexión docencia-investigación. Según lo revisado, esta dicotomía tradición-entorno genera discordancia tanto en la parte normativa como en la respuesta de las universidades estudiadas, y es reflejado en las percepciones y acciones de los actores de la comunidad universitaria, las cuales afirman, protestan o niegan lo establecido formalmente.

Las dos universidades estudiadas han tenido procesos similares para incorporar los cinco cambios institucionales formales o cambios neoliberales debido a que generaron condiciones para el ingreso al régimen de los ránkines. Las universidades estudiadas están ahora más enfocadas a las tendencias del SNCTI fomentando la productividad académica, que es la dimensión gubernamental o domestica del régimen de los ránkines (Gonzales y Núñez, 2014) como la expresión de capitalismo académico que más sobresalió en el análisis. De esta manera se han reestructurado las universidades por medios de incentivos para que estas ingresen al mercado global donde los productos de investigación se han vuelto más preeminente que la misión tradicional de acceso y formación (Pusser y Marginson, 2013).

Desde principios de los años noventa, los cambios en la legislación que organiza el SES y el SNCTI en Colombia están determinados por las tendencias neoliberales mencionadas. En este sentido, la función de investigación, a diferencia de la de docencia, sí ha tenido una nueva composición en las dos universidades con el fin de alinearse con el propósito del SNCTI en pro del desarrollo económico. Con este cambio, la comprensión de esta función se aleja de la finalidad formativa y de la relación entre investigación y docencia, como se proponía en el Decreto derogado 80 de 1980. La aceptación de la normatividad como concreción de las tendencias en esta materia, desconoce las situaciones problemáticas y las contradicciones concep-

tuales a las que se enfrentan estas instituciones. Así, mientras buscan responder al desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, incentivan principalmente la producción científica de los profesores, sin abrir espacios de reflexión sobre la formación y el impacto de esta producción más allá del aumento en los indicadores. De esta forma, las voces de los participantes dan cuenta de una capa en el análisis que no es posible identificar solo revisando los documentos formales y las estadísticas. Esta capa permitió identificar situaciones problemáticas derivadas de los cambios institucionales presentados, de los cuales no se puede desconocer el papel preponderante que la investigación ha ganado en los últimos casi veinte años restándole importancia a la docencia (Gómez Campo y Celis Giraldo, 2007).

En los resultados se demostró que, con los incentivos salariales de ascenso y de reconocimiento de grupos sí se privilegia la función de investigación sobre la de docencia, pero también se está limitando los alcances de la generación de conocimiento pasando de ser una actividad que abre camino al conocimiento y como base de la docencia, a ser una actividad de rendimiento productivo que estimula las publicaciones, el reconocimiento y el aumento de la renta salarial. Para los hacedores de políticas, el análisis presentado resalta la necesidad de cuestionar y no adaptarse irreflexivamente a que las tendencias de los ránkines decidan los destinos de las universidades, respondiendo a propósitos exógenos que pueden atentar contra otras actividades fundamentales para la universidad como la respuesta a las necesidades locales o el aporte social de los desarrollos en investigación (ver por ejemplo Pusser y Marginson, 2013).

La concepción de docencia y la investigación está atada a lo pre-concebido antes del ingreso de las políticas neoliberales (1980), pero el desarrollo de la función de docencia se basa en las políticas neoliberales introducidas desde 1990, asignándole mayor importancia a la investigación por encima de la docencia, además se resalta la necesidad de generar mejores condiciones que permitan desarrollar el vínculo entre docencia e investigación y el vínculo de la investigación con el entorno social.

Los profesores como ejecutores de las funciones discutidas, al ir aceptando las tendencias, son llevados a reinventar su identidad para engranarse en las nuevas formas de producción del conocimiento tal como lo elabora la teoría del capitalismo académico (Ibarra, 2003; Slaughter y Rhoades, 2004). Por lo tanto, el siguiente paso es incluir las percepciones de los docentes y como estos responden o se adaptan a las demandas de productividad académica; en otras palabras, cómo los profesores universitarios utilizan su agencia para hacerle frente a las exigencias de su trabajo diario en investigación, docencia y extensión y los incentivos limitados de

umentar la productividad académica, que no tienen en cuenta el quehacer docente íntegramente. Este punto ha sido estudiado en el contexto de los Estados Unidos (Boardman, 2009; Mendoza, Berger & Kuntz, 2012; Murray, 2010; Szelényi & Bre-sonis, 2014), pero faltan estudios en el contexto Latinoamericano.

## Referencias

- Albornoz, M.** (2010). Ciencia, tecnología e inclusión social en Iberoamérica. *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*, Buenos Aires, Eudeba, 19-42.
- Ambrosio, J.** (2013). Changing the subject: Neoliberalism and accountability in public education. *Educational Studies*, 49(4), 316-333.
- Arévalo-Guizar, G., y Rueda-Beltrán, M.** (2016). Las revistas académicas: entre la evaluación y el cumplimiento de su función social. *RELIEVE*, 22(1).
- Bensimon, E., y Ordorika, I.** (2006). Mexico's estímulos: Faculty compensation based on piece-work. In R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford Stanford University Press.
- Boardman, P. C.** (2009). Government centrality to university–industry interactions: University research centers and the industry involvement of academic researchers. *Research Policy* 38, 505–1516.
- Cantwell, B., y Kauppinen, I. (2014). *Academic capitalism in the age of globalization*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Chaparro, F.** (2010). Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo. In M. Albornoz y J. A. Lopez C (Eds.), *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica* (Vol. 1, pp. 43-68). Buenos Aires: Eudeba.
- Colciencias.** (2015). *Modelo de medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación* Recuperado de <http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/mediciondegrupos-actene2015.pdf>
- Corengia, Á., García, A., y Carranza, M. P.** (2015). Políticas Públicas y Estrategias Para el Desarrollo de la Investigación en las Universidades Privadas Argentinas. *Education Policy Analysis Archives*, 23(1).
- Del Castillo, G.** (2003). *Dos Modelos Diferenciados de Configuración Institucional Bajo el Impacto de la Evaluación Externa: la UAM-A y la UIA*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), México, D.F. Recuperado de [http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Castillo2003\\_Tesis.pdf](http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/Castillo2003_Tesis.pdf)

- Del Castillo, G.** (2006). Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior. *Perfiles educativos*, 28(111), 37-70.
- Delgado, J. E.** (2011). *Journal publication in Chile, Colombia, and Venezuela: University responses to global, regional, and national pressures and trends*. (Dissertation/Thesis), ProQuest Dissertations Publishing.
- Delgado, J. E.** (2014). Revistas científicas de universidades de Chile, Colombia y Venezuela: Actores y roles [Special issue]. *Education Policy Analysis Archives*, 22(31).
- DNP.** (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos: más empleo, menos pobreza y más seguridad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- DNP.** (2015). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 – Todos por un nuevo país – Paz, Equidad, Educación*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Duderstadt, J. J.** (2001). Fire, ready, aim! University decision-making during an era of rapid change. *Governance in higher education: The university in a state of flux*, 26-51.
- Galeano, M. E.** (2004b). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta.
- García, J. G. G.** (2003). Nuevo régimen salarial de los docentes de las universidades públicas. Una contribución al debate sobre el Decreto 2912 del 2001. *Unipluriversidad*, 3(1), 59-71.
- Gazzola, A. L., y Didriksson, A.** (2008). *Trends in higher education in Latin America and the Caribbean*: IESALC-UNESCO.
- Gómez Campo, V. M., y Celis Giraldo, J. E.** (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nómadas*, 27, 98-109.
- Gonzales, L. D., y Núñez, A.-M.** (2014). Ranking Regimes and the Production of Knowledge in Academia:(Re) shaping Faculty Work? [Special issue]. *Education Policy Analysis Archives*, 22(31).
- Harvey, D.** (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hursh, D.** (2007). Assessing No Child Left Behind and the rise of neoliberal education policies. *American educational research journal*, 44(3), 493-518.
- Ibarra, E.** (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação y Sociedade*, 24(84), 1059-1067.
- Jaramillo-Salazar, H., Botiva, M. A., y Zambrano, A.** (2004). *Políticas y resultados de ciencia y tecnología en Colombia*. Recuperado de <http://repositorio.colciencias.gov.co:8081/jspui/handle/11146/198>
- Londoño, J. O.** (2003). Lo bueno, lo malo y lo feo del 1279 o la prueba ácida para el movimiento profesoral. *Unipluriversidad*, 3(1), 98-99.
- Losada, M.** (2016). Current Challenges in Higher Education and Their Implications for Research and Development in Colombia. In H. Horta, M. Heitor, y J. Salmi (Eds.),

- Trends and Challenges in Science and Higher Education: Building Capacity in Latin America* (pp. 67-85). Switzerland: Springer International Publishing.
- Lozano, F.** (2003). ¿Puntos a favor para todos o grave atentado contra la universidad pública? *Unipluriversidad*, 3(1), 11-15.
- Mattar, S., González, M., y Salgado, L.** (2013). Análisis de las universidades colombianas de acuerdo con el ranking SCImago 2010-2012. *Revista MVZ Córdoba*, 18(1), 3399-3407.
- Mendoza, P.** (2015). Industry-academia linkages: Lessons from empirical studies and recommendations for future inquiry. In M. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 30, pp. 469-523). Iowa, IA: Springer.
- Mendoza, P.** (2012). The role of context in academic capitalism: The industry-friendly department case. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 26-48.
- Mendoza, P., Kuntz, A. M., & Berger, J. B.** (2012). Bourdieu and academic capitalism: Faculty “Habitus” in materials science and engineering. *The Journal of Higher Education*, 83(4), 558–581.
- Mendoza, P., y Berger, J. B.** (2008). Academic capitalism and academic culture: A case study. *Education Policy Analysis Archives*, 16(23).
- Misas-Arango, G.** (2003). El Decreto 2912: Inconveniente y perjudicial para el desarrollo académico de la universidad pública. *Unipluriversidad*, 3(1), 17-19.
- Mollis, M.** (2006). Latin American identities in transition: A diagnosis of Argentine and Brazilian universities. In R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 60-100). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Morrow, R. A.** (2006). Foreword—Critical theory, globalization, and higher education: Political economy and the cul-de-sac of the postmodernist cultural turn. In R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Murray, F.** (2010). The Oncomouse That Roared: Hybrid Exchange Strategies as a Source of Distinction at the Boundary of Overlapping Institutions. *American Journal of sociology*, 116(2), 341-388.
- Nee, V.** (1998). Sources of the new institutionalism *The new institutionalism in sociology* (pp. 1-16). Stanford, CA: Stanford University Press.
- North, D. C.** (1990). *Institutions, institutional change, and economic performance*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- The World Bank.** (2012). *Reviews of National Policies for Education: Tertiary Education in Colombia 2012*: OECD Publishing.

- Parada, J. J.** (2003). Economía institucional original y nueva economía institucional: semejanzas y diferencias. *Revista de Economía institucional*, 5(8).
- Pusser, B., y Marginson, S.** (2012). The Elephant in the Room: Power, politics, and global rankings in higher education. In M. N. Bastedo (Ed.), *The organization of higher education: Managing colleges for a new era* (pp. 86-117). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Pusser, B., y Marginson, S.** (2013). University Rankings in Critical Perspective. *Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568.
- Rabossi, M.** (2014). Los costos de agencia en instituciones universitarias: el establecimiento de un marco analítico para su evaluación. *Education Policy Analysis Archives*, 22(102).
- Rhoads, G., y Slaughter, S.** (2006). Academic capitalism and the new economy: Privatization as shifting the target of public subsidy in higher education. In R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 103-140). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Rhoads, R. A., y Torres, C. A.** (2006). *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Rhoads, R. A., Torres, C. A., y Brewster, A.** (2006). Globalization and the challenge to national universities in Argentina and Mexico. In R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 164-202). Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Salmi, J., Heitor, M., y Horta, H.** (2016). *Trends and challenges in science and higher education: building capacity in Latin America* (Vol. 3;3;.). Cham: Springer.
- Sauder, M., y Espeland, W. N.** (2009). The Discipline of Rankings: Tight coupling and organizational change. *American Sociological Review*, 74(1), 63-82.
- Slaughter, S., y Leslie, L. L.** (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., y Rhoades, G.** (2000). The Neo-Liberal University. *New Labor Forum*(6), 73-79.
- Slaughter, S., y Rhoades, G.** (2004). *Academic capitalism and the new economy: markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Szelényi, K., & Bresonis, K.** (2014). The public good and academic capitalism: Science and engineering doctoral students and faculty on the boundary of knowledge regimes. *The Journal of Higher Education*, 85(1), 126–153.
- Toma, J. D.** (2012). Institutional strategy. In M. N. Bastedo (Ed.), *The organization of higher education: Managing colleges for a new era* (Vol. 118-159). Baltimore The Johns Hopkins University Press.

- Torres, C. A.** (2009). *Education and neoliberal globalization*. New York, NY: Routledge.
- Torres, C. A., y Rhoads, R. A.** (2006). Introduction: Globalization and higher education in the Americas. In R. A. Rhoads y C. A. Torres (Eds.), *The university, state, and market: The political economy of globalization in the Americas* (pp. 3-38). Stanford: Stanford University Press.
- Torres, C. A., y Schugurensky, D.** (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, 23(92), 6-31.
- Tuunainen, J.** (2005). Contesting a hybrid firm at a traditional university. *Social studies of science*, 35(2), 173-210.
- Vallejo, M. A.** (2003). Por una carrera docente universitaria hacia la construcción de comunidad académica. *Unipluriversidad*, 3(1), 51-52.
- Vélez-Botero, D.** (1999). Análisis y Evaluación del Decreto 1444. *Cuadernos del CIDE*, 6.
- Yin, R. K.** (2014). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.



## Apéndice 1

## Síntesis de los Cambios Institucionales Formales o Cambios en las Políticas Nacionales de SES y SNCTI

Cambio institucional formal	Normatividad de-rogada	de-	Normatividad vigente	Sistema
<b>1.</b> Definición y propósito de la docencia	Decreto 80 de 1980	de	Ley 30 de 1992	SES
<b>2.</b> Definición y propósito de la investigación	Decreto 80 de 1980	de	Ley 30 de 1992 y Ley 1286 de 2009	SES y SNCTI
<b>3.</b> Vínculo Investigación y Docencia	Decreto 80 de 1980	de	Ley 30 de 1992 y Decreto 1295 de 2010	SES
<b>4.</b> Incentivos derivados del escalafón docente	Decreto 1444 de 1992 y Decreto 2912 de 2001	de	Decreto 1279 de 2002	SES
<b>5.</b> Incentivos derivados de la medición de grupos de investigación	Ley 29 de 1990		Ley 1286 de 2009	SNCTI

## Apéndice 2

### Datos Estadísticos de las Universidades Estudiadas

Características		Universidad Pública Regional	Universidad IRP (privada)
Re-acreditación Institucional		2012-2022	2010-2018
Cantidad total de estudiantes pregrado promedio por semestre	~1995 ~2005 ~2010 ~2015	17.400 31.600 36.600 37.000	6.200 7.800 8.400 10.000
Cantidad de estudiantes posgrado promedio por semestre	~1995 ~2005 ~2015	1.500 2.000 2.800	1.300 2.500 3.250
Cantidad de programas de doctorados	~1995 ~2005 ~2010 ~2014	4 10 23 24	0 1 2 5
Cantidad de profesores con doctorado de tiempo completo	~1995 ~2005 ~2015	60 (de 1.000) 240 (de 1.130) 670 (de 1.720)	10 (de 130) 50 (de 220) 140 (de 360)
Grupos de investigación en la máxima categoría (A + A1)	~2003 ~2010 ~2015	48 55 (de 222) 93 (de 260)	1 (de 34) 5 (de 40) 22 (de 40)
Clasificación QS, Latinoamérica	~2013 ~2014 ~2015	30 22 25	85 75 70

# La Reforma de Educación Superior en la Universidad Nacional de Tucumán. Nuevos espacios y actores

M. ADELAIDA MAIDANA

MELINA LAZARTE BADER

melinalazarte@gmail.com

marmaidana@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras UNT

## Introducción

La experiencia acumulada en Argentina en las dos últimas décadas revela que los procesos derivados de la reforma de la Educación Superior tendieron a modificar no solo el marco general en que se desenvuelve la misma, sino que -fundamentalmente- alteraron las condiciones materiales y simbólicas en que las universidades despliegan su actividad, dando como resultado la emergencia de nuevos modelos de gestión institucional, de novedosas estrategias de adaptación a los cambios contextuales y el desarrollo de nuevas áreas de actividad diferentes a las tradicionales.

Bajo la hipótesis central, de que los cambios ocurridos provocaron mutaciones en el modo de gestión tradicional de las universidades nacionales y que estos cambios han requerido de nuevos espacios, con diferentes funciones y roles, desempeñados muchas veces por actores no necesariamente pertenecientes al campo académico; el trabajo que se presenta aquí, tiene como propósito dar cuenta de cómo en este contexto de cambio la Universidad Nacional de Tucumán-UNT- resolvió su adaptación y respondió a las nuevas demandas, cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo, quiénes ocupan esos espacios, cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones y cuáles son los roles desempeñados por estos actores.

Cabe señalar que tanto el abordaje teórico como los datos del campo empírico reconocen los aportes que se están desarrollando en dos proyectos de investigación<sup>1</sup> que abordan dicha problemática.

---

1 Un proyecto mayor: NUEVAS DEMANDAS DE GESTIÓN EN LAS UNIVERSIDADES: ROLES, FUNCIONES, IDENTIDADES Y RELACIONES DE ACADÉMICOS, PROFESIONALES Y AUTORIDADES (PICT 2013/2253) de la Agencia Nacional de Promoción de la Ciencia y Tecnología (ANPCyT), bajo la Dirección de la Dra. Mónica Marquina. Y el Proyecto PIUNT H553/1 LA INCIDENCIA D ELOS NUEVOS ROLES Y PRACTICAS EN LA RECONFIGURACION DE LAS IDENTIDADES ACADÉMICAS. UN ESTUDIO EN LA UNT. Dirigido por la Dra. Mercedes Leal

## **La universidad argentina en el contexto de cambio**

Los estudios en la materia señalan, que el financiamiento universitario fue uno de los ejes centrales de la política de gobierno que se inaugura en 1990 en la Argentina. Las medidas adoptadas para la distribución de los recursos estatales evidencian claramente la aplicación de la agenda de reformas neoconservadora cuyas propuestas exceden el plano netamente nacional.

El nuevo modelo de financiamiento, más allá de las notas particulares que pudo adoptar en su instrumentación en la universidad argentina, resultó ser una tendencia presente en la mayoría de las reformas universitarias de los países de la región. Bruner, (1990) al analizar el financiamiento universitario como uno de los grandes problemas de las universidades latinoamericanas que requerían ser subsanados para afrontar los desafíos actuales, explicaba que los nuevos modelos de financiamiento debían incluir dos componentes sustantivos para resolver el problema del insuficiente presupuesto estatal. En primer lugar el financiamiento debía incluir como eje rector la posibilidad de que las universidades puedan diversificar sus fuentes de ingreso a fin de dejar de depender exclusivamente del subsidio estatal. En segundo lugar el financiamiento debía contener formas distintas de asignación de los recursos, tales como fondos competitivos, mecanismos de asignación asociados al desempeño institucional y recursos asignados en función de contratos a mediano plazo que se entregarían a las universidades a medida que cumplan con ciertas metas convenidas con el gobierno (Leal, 2009).

Una de las notas principales que presentaron los presupuestos anuales en el período en estudio fue la sistemática política de desfinanciamiento universitario. La lógica del modelo de financiamiento adoptado basada en fondos competitivos manejados por el Ministerio, fue análoga a la racionalidad de ajuste presupuestario, hecho que impactó significativamente en el presupuesto de cada una de las universidades públicas.

El planteo de reforma se basa en un enfoque de “crisis” de eficiencia y eficacia de los sistemas públicos de enseñanza en el marco de un Estado Benevolente. En el caso del sistema universitario, este discurso refiere a la incapacidad del gobierno y del Estado para administrar las políticas públicas y a la debilidad del tradicional modelo universitario para elevar los niveles de excelencia y productividad acordes a las emergentes demandas tecnológicas, económicas y políticas producto de la globalización.

Desde esta óptica, el Estado no puede gastar a ciegas por lo que las erogaciones deben hacerse en base a metas y a resultados concretos y las universidades deben volverse más emprendedoras y no apoyarse únicamente en el presupuesto fiscal.

En el marco de esta lógica, se hicieron predominantes los conceptos de universidad competitiva, universidad empresarial, universidad gerencialista. Se esperaba que la institución de nivel superior fuera la principal portadora de la diversificación de la fuerza de trabajo. Es así que se pretendía que se promovieran los rangos más altos de calidad y prestigio. Prácticamente se prestó más atención a la diversificación vertical de la institución, de suerte que, en aras de responder a parámetros de productividad y eficiencia, los criterios de calidad de la investigación, para dar un ejemplo, se impusieron sobre los de la enseñanza. (Teichler, 2010).

### **Acerca de los propósitos y la metodología**

El trabajo que aquí se presenta, enmarcado en dos proyectos de investigación con una misma línea de estudio, tiene como propósito dar cuenta de cómo en este contexto de cambio la Universidad Nacional de Tucumán-UNT- resolvió su adaptación y respondió a las nuevas demandas, cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo, quiénes ocupan esos espacios, cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones y cuáles son los roles desempeñados por estos actores. A partir de un abordaje descriptivo se centrará la atención en las áreas de Vinculación Tecnológica, Relaciones Internacionales, *e-Learning* y Acreditación y Evaluación de la UNT, áreas creadas que suponen actividades diferentes a las tradicionales y que revelarían posibles modelos de gestión institucionales así como novedosas estrategias de adaptación a los cambios contextuales.

Inicialmente, y a modo de primera entrada exploratoria al terreno, se ha tomado la decisión metodológica de establecer los roles o funciones que se inscriben en el marco descripto, relevando el contexto real y simbólico en el que se incluyen los espacios a estudiar. Para ello se ha procedido al análisis desde el plano normativo de la constitución de las áreas como tales, y desde las percepciones de los actores que asumen roles y funciones específicas en estos espacios de toma de decisión.

Finalmente, enmarcamos esta presentación en base a interrogantes que consideramos válidos para el tratamiento de la temática: ¿Cómo resolvió la UNT su adaptación al contexto de cambio y a las nuevas demandas? ¿Cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo? ¿Quiénes ocupan esos nuevos espacios y cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones?

## **Procurando respuestas desde la normativa y la documentación**

¿Cómo resolvió la UNT la adaptación al contexto de cambio y a las nuevas demandas?

Como ya se expresó en la Introducción, a efectos de satisfacer las demandas sociales y a fin de adaptarse a la vez al contexto de cambio de las últimas décadas, se fueron creando y desarrollando en la UNT *nuevos espacios*, cada uno con sus características, funciones, actividades y actores intervinientes.

De la lectura de documentación pertinente y atendiendo a otras fuentes de información, al organigrama y a la página Web de la UNT, es posible observar que las áreas antes referidas y que describiremos posteriormente, se presentan en la actualidad como una parte concreta de la estructura organizacional. Aunque en sus comienzos hayan manifestado un alto grado de fragilidad, fueron adquiriendo características y formas propias, definiéndose de ese modo su organización e institucionalización.

En este punto del trabajo y como modo de aporte a la indagación, al contexto señalado, teñido de los requisitos y demandas de eficiencia, productividad, calidad, entre otros, se podría agregar también el concepto de *Nueva Gestión Pública* (New Public Management) el cual resultaría válido para interpretar algunos de los rasgos manifiestos en la universidad pública argentina de las últimas décadas.

Tomando los aportes de Marquina (2.014) *Nueva Gestión Pública*, fue la denominación que comenzó a utilizarse a finales de los `80 para referirse a un nuevo o renovado énfasis puesto en la administración/gerenciamiento y producción de las actividades en el servicio público. Dicha denominación se presentaba vinculada a menudo a doctrinas de racionalismo económico.

Esta nueva terminología pretendía dar cuenta de los programas de reforma del servicio público que no estaban limitados a la “nueva derecha”, neoliberalismo en un sentido restringido, sino también provenía de miradas de los partidos laborista y social-demócrata; de modo que podía ser considerado parte de lo que después se denominó una “tercer agenda”.

El movimiento *Nueva Gestión Pública* fue notablemente gerencialista en el sentido que enfatizaba la diferencia que la administración podía y debía hacer en relación a la calidad y la eficiencia de los servicios públicos. Todo esto en claro contraste con los valores y las prácticas instaladas tanto en organizaciones como en la administración pública convencional. Esto significa que estas ideas tendían a oponerse a ideas de “igualdad” de direcciones sin directores, administraciones regladas

y doctrinas de autogobierno comunes en el caso de profesionales de servicios públicos tales como los profesores y los médicos.

En el caso de la universidad argentina son recientes los estudios que focalizan en un análisis de sus estructuras, considerando la emergencia de nuevos roles desarrollados por profesionales que no necesariamente son docentes de la educación superior y a los que denominan “profesionales de la educación superior” (“HEPRO’s: por “higher education professionals”) o también “para-académicos” (Mc Farlane, 2011).

A modo de ampliar este concepto, aclaramos que hay una utilización creciente del término para-académicos y es común su aplicación en instituciones canadienses y norteamericanas donde remite principalmente a unidades administrativas asociadas a la promoción y mejoramiento de las actividades de docencia, tales como centros para formación académica. Sin embargo, el grado en el cual se aplica el término en organizaciones universitarias tiende a disimular e invisibilizar la creciente especialización de los roles de los académicos.

¿Cuáles son los nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo?

#### *Acerca de la Dirección General de Relaciones Internacionales*

La Dirección General de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Tucumán fue creada el 1 de junio de 1990 mediante Resolución N° 311-990. Sin embargo, recién en el año 2004 se estableció su estructura funcional, la misión y nuevas funciones. Esta Dirección es hoy un organismo técnico dependiente de la Secretaría Académica del Rectorado. Es necesario destacar en este punto que, aunque difusos en un principio en cuanto a sus lineamientos e inserción en la institución, el interés por el intercambio y por convenios con universidades de otros países -lo que hoy conocemos como *internacionalización*- era ya una faceta de la academia previa a la creación de la Dirección.

Entre sus funciones se destacan la gestión y organización de programas de movilidad docente, de movilidad estudiantil, programas de la SPU, de las becas de posgrado, entre otras. La Dirección está integrada por un equipo interdisciplinario, que tiene el objetivo de brindar servicios a la comunidad universitaria y al público en general.

Por sus funciones, constituye el ámbito de referencia en lo que a estudiantes y docentes extranjeros se trata. Cuenta con un espacio físico y un presupuesto asignado, aunque éste último limitado en contraste con el de otras universidades públicas argentinas, según la información obtenida de uno de nuestros entrevistados. En este sentido lo expresado por un administrativo del área apunta a destacar que la dinámica establecida pareciera estar restringida a sectores de docentes que aparentemente conocen más los mecanismos de participación y las “reglas del juego”. Incluso, aun cuando existe en la UNT un convenio marco, por ejemplo, respecto del intercambio docente, también las unidades académicas establecen acuerdos con otras universidades y actúan como “facilitadoras” en tales procesos. Esta primera mirada arroja indicios que permiten advertir que el área de Relaciones Internacionales fue configurándose como un espacio con poder relativo al interior de la institución dado que actúa a modo de *esclusa* que regula vínculos y sistemas de redes, entre actores de diferentes instituciones.

#### *Vinculación Tecnológica/ De la Unidad de Negocios - UNE*

Aunque tuvo sus antecedentes en otras áreas de la UNT, y según consta en su resolución de creación, la Unidad de Negocios tuvo como objetivo reforzar los vínculos entre la UNT y el sector productivo e institucional, tanto en el campo de la innovación como en el de la diversificación tecnológica, siempre teniendo en cuenta la provincia y la región. Desde entonces constituye una ventana para la recepción de demandas y para la cooperación socioeconómica, estableciendo, al mismo tiempo, mecanismos institucionales que actúen como generadores de respuestas.

La institucionalización de la actividad de vinculación en la Universidad Nacional de Tucumán, es una de las tantas expresiones de los cambios operados en las universidades argentinas durante los últimos 15 años. Este proceso se inscribe en los objetivos de la Ley N° 24521 de Educación Superior y el de la Ley N° 23877 de Promoción de la Innovación Tecnológica.

Respecto de los antecedentes de la UNE y considerando la documentación relevada, es posible observar que las actividades de vinculación, en el sentido que define la Ley N° 23877 de Promoción de la Innovación Tecnológica, son promovidas desde la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNT a partir de 1994. En el período 1994-2002 se destacan en esta actividad acuerdos y acciones que facilitaron la consolidación y extensión de esa función. De modo que la vinculación, por su creciente peso y especificidad, justifica actualmente ser incluida junto con las tres clásicas



funciones de la Universidad: docencia, investigación y extensión. Es así que, a partir de la sanción de la Ley N° 23877 de Promoción de la Innovación Tecnológica, se podría suponer que fue una de las respuestas/estrategias de adaptación de la institución al contexto económico y social y a la lógica imperante de universidades impelidas a la búsqueda de fuentes de financiamiento externas.

Siguiendo con nuestro análisis, la creación de la Unidad de Vinculación Tecnológica (UVT), cuyo funcionamiento es reglamentado en 1998, dio inicio a la tarea de acercar a grupos de investigación y desarrollo las demandas del sistema productivo e institucional de la Provincia y de la Región. Diversos proyectos con cooperativas, empresas e instituciones se inician con la mediación de la UVT. Se establecen los porcentajes de distribución de los ingresos, a saber, 52% para rectorado a fin de fomentar la extensión, 34% para facultades que participen de la ejecución de los proyectos, 14% para UNE y el saldo, destinado a bienes, insumos, honorarios, etc.

Entre 1998 – 2000 se desarrollaron, en coordinación con la UFEP (Unidad de Formulación y Evaluación de Proyectos), acciones en el campo del desarrollo local y de definición de áreas prioritarias. En el año 2001 se incorpora un aspecto reglamentario importante, la Normativa sobre la venta de servicios en la UNT, incluido en el Reglamento de la UVT (Resolución N° 1157/01).

Esta área pone el acento en la gestión de proyectos, optimización de productos, gerenciar el funcionamiento de las unidades ejecutoras, incorporar el valor agregado a la producción primaria, incrementar la competitividad, entre otros.

Ahora bien, atendiendo al discurso en sí, es clara y evidente la penetración de la retórica gerencialista enmarcada en el modelo neoliberal. Sin embargo, y a pesar de la normativa que se fue acomodando a través de los años, aún en la actualidad en la UNT no parece que se haya regulado en su totalidad el control de la venta de servicios y de acuerdos económicos. Las unidades académicas continúan actuando como átomos muchas veces poco vinculados, además de no transparentar acabadamente los ingresos recibidos a través de tales actividades.

Desde el punto de vista de los sujetos entrevistados, más que una universidad, estaríamos ante una “confederación de facultades”. Hay un claro contraste entre unidades académicas que ofrecen sus servicios a PyMES y Grandes Empresas y otras que permanecen al margen de la posibilidad de obtener beneficios y recursos económicos.

De la condición descrita en el párrafo anterior se deriva también el hecho de que pareciera existir escasa información acerca de los recursos económicos que efectivamente generan las distintas unidades académicas a través de la venta de servicios a terceros. Todo esto a pesar del cumplimiento con auditorías y normas

económicas. Entonces, en este momento de nuestro análisis y a modo de hipótesis a verificar, se podría suponer que la UNE, que en sus orígenes se crea como un ente regulador y orientado a la uniformidad y distribución entre las facultades de toda la venta de servicio, ve diluir progresivamente su función de contralor por la persistente autonomía de las facultades en el manejo de los recursos obtenidos.

### *De la Virtualidad*

El impacto de la tecnología en el marco de la Globalización, la sociedad del conocimiento y las demandas del contexto de cambio han dado como resultado, entre otros aspectos y como ya se señaló en otro momento de este trabajo, la necesidad de reconfigurar actividades, funciones, roles, al interior de las instituciones universitarias. Es así que el espacio virtual se manifiesta hoy como un nuevo actor del campo en tanto constituye una clara manifestación del encuentro de diferentes culturas, lenguajes y miradas, de la institución, de sus actores, posibilidades que permite la virtualidad.

En la UNT, el Proyecto de Universidad Virtual ha tomado en cuenta experiencias en marcha en casas de altos estudios de Europa y América, entre ellos los procesos que experimentan España, Canadá y México, con los cuales se expresa que hay un fluido vínculo que, tal como se lee en la página de la universidad, se traducirá también en asesoramiento y apoyo en contenidos para implementar la experiencia en esta institución.

De modo que, y siguiendo con esta descripción, de nuestro primer relevamiento se puede señalar que algunas unidades académicas cuentan con aulas virtuales para el dictado de distintas asignaturas, así como el ofrecimiento de diversos cursos de educación a distancia.

En esta dinámica, la implementación de la tecnología como medio para el diseño de material didáctico y la posibilidad de la enseñanza virtual estaría dando lugar a indicadores de nuevos roles tanto de los académicos como de profesionales del área administrativa.

En el caso de los académicos, su intervención en actividades vinculadas a e-Learning ha implicado la necesidad de activar una combinación de capacidades técnicas y pedagógicas propias, además de lo disciplinar, a fin de promover y maximizar el potencial de los entornos de aprendizaje virtual. En este sentido, los tutoriales on line, por ejemplo, han surgido dado el viraje hacia e-Learning y su re-

conocimiento como un modo de acceso y distribución del conocimiento y como parte de las actividades de docencia.

En contraste, los especialistas en tecnologías de la información han visto la importancia de ser capacitados en los aspectos pedagógicos, de modo que actualmente, y tal vez, bajo ciertas consideraciones, bien podrían participar en el diseño del curriculum.

### *Acerca de la Acreditación y Evaluación*

En primer lugar se advierte que no existe un espacio específico en el Campus Virtual de la UNT que permita visualizar un Área de Acreditación y Autoevaluación. Sin embargo, es reconocido que las unidades académicas vienen desarrollando tareas vinculadas a los procesos de evaluación y de acreditación.

La UNT comenzó la experiencia de autoevaluación de la institución a través de una comisión ad-hoc organizada a tales efectos e integrada por académicos del Consejo Superior del momento. Se contrataron incluso especialistas, entre ellos Augusto Pérez Lindo, para comenzar el tratamiento de sus principios, objetivos, funciones, etc.

En la actualidad y a pesar de que algunas unidades académicas han transitado ya por los procesos de acreditación de carreras, no se observa uniformidad en los modos de concretar tales procesos. Es por ello que, según lo relevado hasta aquí, pareciera que cada facultad asumió estos requerimientos según criterios y particularidades de la institución interviniente.

A modo de ejemplo de dicha diversidad se podrían señalar: la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología que cuenta con un Departamento de Acreditación de Carreras, personal administrativo y académicos a cargo de las actividades involucradas.

La Facultad de Bioquímica, Química y Farmacia en la que se designó una comisión con coordinadores: General, de acreditación de carreras, y personal responsable del área informática, todos con la función de recolectar y procesar información administrativa, académica, elaborar informes, recibir documentación para presentar a CONEAU. Otras facultades, por su parte, trabajaron en primera instancia con Talleres de Autoevaluación y luego designaron comisiones encargadas de organizar la acreditación de las carreras correspondientes (FAU, FAZ).

En los distintos casos una variable importante a destacar sería la disponibilidad de RRHH, infraestructura, presupuesto, entre otros, que actuarían como facilitadores de la actividad en cuestión.

¿Quiénes ocupan esos nuevos espacios y cómo fue el proceso de institucionalización de las nuevas funciones?

En una primera aproximación al tema en estudio, se advierte la existencia de algunas funciones y actividades que han dado lugar a la emergencia de nuevos roles desarrollados por profesionales que no provienen de la actividad docente universitaria. Este fenómeno ya fue señalado por numerosos estudios y registrado por una parte de la literatura, recibiendo la denominación de “profesionales de la educación superior” (“HEPRO’s: por “higher education professionals”) o también “para-académicos” (Mc Farlane, 2011).

En este sentido y en el caso de los académicos de la UNT, se podría señalar que algunos de dichos profesionales, puestos a ejercer las nuevas actividades, se vieron en la necesidad de capacitarse en el área de referencia, ya sea a través de cursos, encuentros con académicos y autoridades de otras universidades nacionales e internacionales.

A su vez, y según nuestro primer relevamiento, ciertos profesionales (área de Universidad Virtual) que no desempeñaban actividades de docencia universitaria, o simplemente personal administrativo (área de Relaciones Internacionales) involucrado en las nuevas áreas, también necesitaron adquirir la formación pertinente para desempeñarse en las nuevas tareas.

En las distintas actividades y funciones, el denominador común y esencial, además de la capacitación específica en el nuevo rol, parece haber sido contar con cierto conocimiento del ámbito académico, sus prácticas, tiempos, habitus. En esta instancia y a modo de ejemplo, amerita señalarse la percepción de un entrevistado del área de UNT Virtual, quien destacó *la necesidad de desarrollar la actividad de manera eficiente a partir de tres elementos indispensables: conocimientos de tecnología, pedagógicos y del campo institucional.*

Ahora bien, respecto de la institucionalización de las áreas estudiadas y de las funciones pertinentes, podríamos señalar que las mismas fueron construyéndose en parte por las necesidades planteadas al unísono tanto desde la institución misma como por fuera de la institución; el contexto de cambio (económico, social, político) de las últimas décadas demandaba de los actores nuevos roles y funciones.

Conjuntamente con este proceso, y según nuestro primer relevamiento, también fue importante la contribución de voluntades individuales que aportaron al aggiornamiento de la institución, al haber actuado como gestores de la creación de nuevos espacios.

En este sentido, los actores fueron construyendo espacios y equipos de trabajo movidos por profundos sentimientos de confianza y compromiso con la actividad. El rol de los académicos y administrativos involucrados parecería haber sido el de actuar como una suerte de “emprendedores académicos” lanzados a un desafío.

En esa dinámica, se manifiesta otro aspecto a señalar: la importancia e incidencia de los vaivenes políticos para la constitución y desarrollo de nuevos espacios. De modo que la dimensión política, el poder de decisión, la aceptación y promoción -o no- de nuevas áreas se presenta igualmente como un actor en sí mismo que puede actuar facilitando u obturando la emergencia de nuevos espacios y la participación de otros actores, con sus correspondientes efectos en la “fisonomía” de la institución.

### **Desde los testimonios**

El acercamiento a los testimonios de los entrevistados nos condujo a plantearnos nuevos interrogantes vinculados a la construcción de los roles en las nuevas funciones, su derrotero hasta la actualidad y si estos actores percibieron en algún momento la necesidad de adquirir competencias para desempeñar las tareas implicadas en sus nuevas funciones.

A partir de estos interrogantes y a modo de sistematizar la información, se procedió a diseñar una matriz con fragmentos discursivos que reflejaran los siguientes aspectos: relación función- rol, autopercepción frente a la tarea y las percepciones acerca de la institución. Si bien se tomaron otras consideraciones aportadas en las entrevistas como la relación sujeto-tiempo y el grado de satisfacción respecto de las tareas, estos temas serán abordados en próximos estudios.

Trabajando sobre las recurrencias en los testimonios, se puede advertir respecto al primer aspecto abordado: función-rol, que los actores que ocupan estas áreas en sus inicios sintieron la necesidad de adquirir competencias para cumplir funciones algo difusas en el orden de lo institucional y al mismo tiempo nuevas en el orden de lo profesional.

"No hay un área formalmente creada...los espacios se han ido formalizando hasta que hoy es una dirección denominada UNT Virtual", "cualquiera podría hacer (esto)...soy autodidacta", "...tener muy buen trato...tener capacidades técnicas manejo de tecnología educativa, de gestionar recursos y tener también una base pedagógica". (A. Virtualidad/ e- Learning)

"Cuando vos asumes cualquier tarea un 30% es la capacidad y lo que sabes y 70% es la capacidad de administrar recursos humanos y relacionales" "es necesario ser muy ordenado, muy estructurado, muy autónomo, muy ejecutivo, muy seguro". (A. Acreditación)

"Cuando nace la oficina en el 90 ya existían en las universidades públicas vínculos internacionales pero eran casos aislados" "Soy un poco de todo. Funcionario público por el cargo público, gestor porque gestiono y docente porque evalúo "para esto es necesario saber relacionarse con otros...diplomacia". (A. Internacionalización)

"La propuesta me asustó...no sabía cómo se manejaba esto..." "es un mundo fantástico con mucha relación con la Nación, con los programas y proyectos..." "nosotros tenemos que auto gestionarnos". (A. Vinculación Tecnológica/UNE)

Lo señalado anteriormente tiene estrecha relación con *la autopercepción frente a la tarea* que manifiestan los actores a cargo de las áreas analizadas. Es así que ellos se perciben como los gestores/creadores de espacios nuevos los cuales a su vez reflejan significados, aspiraciones, miradas sobre la institución y su inserción en la sociedad, modos de producir conocimiento, de generar relaciones y vínculos, entre otros. En esa dinámica de pensarse a sí mismos en el cumplimiento de las tareas, se cuegan imágenes que remiten a la construcción de una identidad profesional particular, dando cuenta nuevamente de la profesión académica como una profesión que más que uniformidad refleja diferencias.

"Es necesario....tener perfiles profesionales híbridos, con conocimientos de tecnología, informática y educación" "...he sido un poco el motor de este espacio...se me ocurrió generar y pedir autorización" "...esto es como una gota en el lago. Empieza a generar todo un movimiento". (A. Virtualidad/ e- Learning)

“Lo asumís como algo tan tuyo... (como que) invites a alguien a tu casa y quieras que esté limpia, sacas toda la energía para cocinar...limpiar, porque es una causa muy grande”. (A. Acreditación)

"...esto se fue construyendo...un logro de un equipo y de las facultades también"  
"Si esta área no funcionara sería un aislamiento muy grande...es una corriente mundial". (A. Internacionalización)

"La UVT, la Unidad de Tránsito es todo un desafío...he encontrado un mundo distinto...Cuando no tenés autonomía económica no vale ninguna otra autonomía...es mi criterio" "No concibo una facultad una universidad sin autogestión". (A. Vinculación Tecnológica/UNE)

Respecto a la percepción que tiene los actores sobre la institución, se observa que destacan: deficiente estructura administrativa, dispersión de las actividades según facultades que actúan de manera individual (firma de convenios), superposición de gestiones con otras áreas de la universidad, presupuesto insuficiente (casi inexistente para afrontar las nuevas exigencias), falta de RRHH, amplio contraste con otras universidades nacionales, entre otros.

“El despegue del área...hace 4 años por insistencia y por resultado”, “he peleado todos los días...tener la estabilidad que requiere llevar un proyecto de esta envergadura”, “...la política atraviesa todas las actividades...” , “Las decisiones afectan o no la continuidad de los proyectos...” , “No hay dinero...por ahora es absoluto pulmón”, “No hay dinero...necesitamos infraestructura para desarrollo tecnológico”, “La cuestión de infraestructura...tratamos de presentar los proyectos que uno puede y tener los subsidios que se puede”. (A. Virtualidad/ e-Learning)

“Esta facultad es una de las pioneras...se crea el área de acreditación en 2007”, “En la facultad hemos logrado cumplir la LES, que los docentes se comprometan con otra forma de ver la universidad”. (A.Acreditación)

“La UNT tiene una dispersión de las actividades internacionales...no se centralizan todos los temas” “Es una decisión política...el Rector asume y ordena el organigrama de la universidad...dice esto se mantiene, esto no”, “También hay dispersión entre las facultades...algunas se vinculan internacionalmente y no

dan cuenta”, “hacen como una especie de feudo...hacen las actividades pero no las comunican”, “La UNT actúa por reacción no por acción...no tienen iniciativa porque no tiene el presupuesto adecuado para generar programas propios”. (A. Internacionalización)

“Muchos objetivos no se han logrado... políticamente la Universidad no está preparada para entender la UNE”, “yo discuto si esto es una confederación de facultades o una Universidad...es una confederación de facultades”. (A.Vinculación Tecnológica/UNE)

## **Del análisis**

A partir de los testimonios anteriores y tomando como herramientas de análisis los aportes teóricos de Celia Witchurch (2008) podría sugerirse que el rol de estos académicos en la institución responde a una combinación de roles sin límites claros (unbounded) y roles difusos o mezclados principalmente con las tareas académicas (blended). Entendiéndose por roles sin límites claros a los que se basan principalmente en el desarrollo de proyectos y en desarrollo institucional y roles difusos o mezclados aquellos vinculados principalmente con las tareas académicas. Estos nuevos roles que han comenzado a atender las nuevas tareas requeridas en las instituciones universitarias han pasado a constituir, para la autora, un “tercer espacio”, diferenciado de los tradicionales ámbitos administrativos y académicos en la universidad. Se reconocen así, además de los tradicionales roles administrativos y de gobierno y gestión a niveles superiores, una diversificación de nuevas tareas que hacen a la institución más compleja y dinámica de lo que los organigramas y descripción de puestos pueden mostrar.

En este sentido y continuando con el desarrollo conceptual de la autora, en los testimonios también pueden advertirse las diversas formas con las que estos actores asumen nuevos roles profesionales y su accionar a través de los límites organizacionales y funcionales creando de esa forma nuevos espacios profesionales, de conocimiento y de relaciones.

Asimismo se puede señalar que los entrevistados actuaron y actúan como gestores de la creación de los espacios institucionales analizados, acciones que ellos atribuyen a una amplia autonomía que les permitió la organización y la formación de los equipos de trabajo, y que fueron construyendo movidos por profundos sentimientos de confianza y compromiso con la actividad. De allí que



pueda caracterizarse a los entrevistados como una suerte de “emprendedores académicos” lanzados a desafíos. Ahora bien, cabe preguntarse si esa autonomía que perciben es tal o refiere más bien a una ausencia o corrimiento de la institución frente a las responsabilidades que le competen y al mismo tiempo son manifestaciones del nuevo modelo de gestión instrumentado desde la década de los ´90.

De igual modo se observa que el cumplimiento de las nuevas funciones ha requerido que estos actores desarrollen y adquieran competencias personales y profesionales para promoverlas y sostenerlas: conocimientos tecnológicos, informáticos y pedagógicos. Lo que se tradujo por ejemplo en la creación de espacios virtuales, plataformas, modalidad educación a distancia, etc.

También es importante destacar el reconocimiento que hacen de lo valioso y significativo de la interdisciplinariedad y el intercambio con otras universidades nacionales y del extranjero (convenios, becas, participación en redes, intercambio y movilidad docente y estudiantil).

Otro aspecto que destacan es la necesidad de generar y mantener una alta vinculación con el medio, la importancia de implementar estrategias de articulación /comunicación intra e inter institucionales a través de actividades de capacitación a académicos y docentes de otros niveles, personal administrativo y profesionales de áreas gubernamentales. En esta arena es clave el rol de las autoridades de la UNT, puesto que recibir el apoyo o no de ellas incide en la concreción de los propósitos de las áreas involucradas. Está claro que la faceta política puesto que puede promover o entorpecer el desarrollo de la actividad.

Llegado este punto de nuestro trabajo se torna imprescindible destacar que las acciones emprendidas desde estas áreas, al igual que los actores involucrados inciden e impactan en el desenvolvimiento de las funciones de docencia, investigación, extensión y en los modos de producción de conocimiento y transferencia que los académicos realizan día a día. De este modo se instala una dinámica que retroalimenta las demandas generadas por las políticas de reforma a la vez que mueve a los académicos a ensayar nuevas estrategias de adaptación.

## **Algunas consideraciones finales**

Interrogados por el modo en que la UNT resolvió la adaptación a este contexto de cambio, con nuevas demandas y ante el imperativo de que las universidades debían volverse más emprendedoras y no apoyarse únicamente en el presupuesto fis-

cal, apreciamos como principal estrategia la creación y desarrollo de *nuevos espacios*, cada uno con sus características, funciones, actividades y actores intervinientes.

Estos nuevos espacios o áreas surgidos del esfuerzo adaptativo fueron la Dirección General de Relaciones Internacionales, La Unidad de Negocios - UNE (Vinculación Tecnológica), Universidad Virtual (UNT virtual) y el área de Evaluación y Acreditación

Un aspecto a destacar respecto de las áreas tratadas en el trabajo, es el amplio debate político que los procesos de auto-evaluación y acreditación al igual que la creación de la UNE generaron entre los distintos actores de la institución.

Se manifestaron en general actitudes de resistencia y oposición dado que estas áreas fueron percibidas como demandas externas contrarias a principios caros a los académicos: la autonomía, la libertad de cátedra. El caso de la UNE puso en evidencia la desconfianza de los académicos de entablar vínculos económicos con el sector empresarial por sus efectos de posible mercantilización de la educación superior. En la actualidad, la anterior UVT se presenta como Unidad de Negocios. El cambio de denominación nos parece amerita se indague respecto de la homologación de vinculación tecnológica con el concepto de negocios.

El espacio virtual y la implementación de la tecnología como medio para el diseño de material didáctico y la posibilidad de la enseñanza virtual está dando lugar a indicadores de nuevos roles tanto de los académicos como de profesionales del área administrativa.

De nuestro relevamiento se pueden señalar también las diversas formas que adoptarían los nuevos roles profesionales, que lejos de cristalizarse en formas definidas evidencian fluidez, invención y re-inversión en construcción constante.

## **Bibliografía**

**Brunner, Joaquín** (1990) *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Fondode Cultura Económica. Santiago de Chile.

**Herbón Florencia y Quinteros Vivas, M.** (2015) Cambios en la estructura organizacional de las universidades nacionales del Conurbano. La emergencia de nuevos roles y funciones. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <http://www.aacademica.org/000-061/1155>

- Leal, Mercedes** (comp.)(2009) *La educación superior en contextos de reforma. Políticas científicas, profesión docente y estudiantes*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán.
- López, Andrea** (2005) “Los fundamentos de la Nueva Gestión Pública: lógica privada y poder tecnocrático en el Estado mínimo”, en Thwaites Rey y López (eds.), *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*, Prometeo, Buenos Aires (cap. 4, pp 69-88).
- Macfarlane, Bruce** (2011) *The Morphing of Academic Practice: Unblinding and the rise of the Para-academic* en *Higher education Quarterly*, Volume 65, N° 1, pp 59-73.
- Marquina, Mónica** (2014). “Autonomía y Planificación: una tensión inherente a la vida de la universidad moderna” en Marquina, M (comp.). *La Universidad entre la autonomía y la Planificación: tres ensayos en diálogo*. UNGS: IEC-CONADU. Introducción.
- Teichler, Ulrich** (2010) *The Diversifying Academic Profession?* *European Review*, Vol.18, Supplement no. 1, S157–S179 Academia Europæa.
- Witchurch, Celia** (2008) *Shifting Identities, Blurring Boundaries: The Changing Roles of Professional Managers in Higher Education*. University of London - Institute of Education en *Research & Occasional Paper Series: CSHE.10.2008*, Berkeley University of California

# **Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918: Descolonizar e interculturizar la educación superior, experiencias, avances y desafíos**

DANIEL MATO

dmato@untref.edu.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero – UNTREF

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET

## **Introducción**

Inevitablemente, los protagonistas de la Reforma Universitaria de 1918 percibieron el reto de “romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica” desde las ideas de su época. Faltaba mucho para que la valoración por las diferencias culturales alcanzara el lugar que hoy ocupa en las agendas de sectores universitarios y movimientos sociales, así como en los instrumentos jurídicos vigentes en la mayoría de los países latinoamericanos.

En esta ponencia analizo la oportunidad histórica y la necesidad social, jurídica, y epistemológica de que actualicemos y hagamos efectiva una de las propuestas centrales del movimiento de la Reforma Universitaria, la de romper con la dominación monárquica, que hoy podemos expresar en términos de descolonizar e interculturizar el sistema de Educación Superior. Es necesario superar el legado colonial y racista que afecta a las universidades y en general a los sistemas de Educación Superior. Aún hoy, excepto un centenar de valiosas experiencias -que sirven de referencia a esta ponencia- la mayoría de las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas, como las políticas y los sistemas de evaluación y acreditación, responde a anticuados formatos monoculturales.

Es necesario superar esos modelos monoculturales y transformar a las universidades y otras IES en consonancia con lo recomendado en los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena, 2008).

El acápite C3 sostiene:

“Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.<sup>1</sup>

Adicionalmente, el acápite D-4 establece:

“La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.<sup>2</sup>

Estos acápites de la Declaración Final de la CRES-2008 responden a lo establecido en el Convenio Nro 169 de la Organización Internacional del Trabajo, que ha sido suscrito por 14 países latinoamericanos, para los cuales tiene rango constitucional. Límites de extensión impiden citar in extenso los artículos que aplican al caso. Resumidamente, el artículo 26 dictamina que

“[...] deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”.

En tanto el artículo 27 dispone que

“[...] la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación” [y que] “los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos[...].

El artículo 31 establece:

---

1 [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es)

2 [http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es](http://www.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es)

“Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional [...], con el objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos [...]”.

Varios países latinoamericanos ya han dado algunos pasos en la materia, otros, como Argentina, se encuentran sumamente atrasados, especialmente en lo que respecta a Educación Superior. En Argentina y otros países se ha avanzado en otros niveles educativos pero muy poco en el Superior. Esto estimula una brecha entre niveles que además de ser injusta alienta conflictos. Tomando el caso argentino como referencia, cabe observar que los artículos 52 y 53 de la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) permiten prever que las universidades continuarán recibiendo egresados del sistema de Educación Intercultural Bilingüe. El artículo 52 establece

“La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al art. 75 inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica [...]”.

Pero, las universidades nada ofrecen a los egresados de este sistema. La situación es análoga en otros países, aunque en algunos existen importantes experiencias a tomar en cuenta para avanzar en la materia. Con este fin, en esta ponencia se ofrece un panorama de las experiencias que algunas universidades y otras IES “convencionales” latinoamericanas han venido realizando –según los casos- junto con, o para, pueblos indígenas y afrodescendientes, así como las de otras universidades e IES caracterizadas como “interculturales”, y otras creadas por organizaciones de estos pueblos. Adicionalmente, examina sus logros, problemas y desafíos.

El panorama y análisis que ofrezco en esta presentación se basa en las investigaciones sobre el tema que de manera individual he venido realizando desde 2004, así como en las realizadas entre 2007 y 2011 con la colaboración de 70 colegas de diez países latinoamericanos, desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, del Instituto Internacional de la para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), y en las realizadas desde 2011 desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UN-TREF). En este último caso, en diálogo e intercambios con representantes de cuarenta universidades de 9 países latinoamericanos con quienes venimos trabajando

juntos en el marco de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), cuya creación hemos impulsado desde UNTREF, con el apoyo de UNESCO-IESALC. Tanto los cuatro libros publicados como resultado de la labor realizada desde el IESALC-IESALC (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012), como los hasta ahora dos libros publicados como resultado de la labor realizada en colaboración con colegas de la Red ESIAL (Mato, coord., 2015, 2016) se encuentran los sitios de dichas instituciones en Internet: [http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es](http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es) y <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>

## **1. Valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas**

Lo que en 1918 aparentemente no era siquiera pensable y menos aun susceptible de ser incluido en un programa de acción, un siglo después es inexcusablemente imperativo: las universidades deben reconocer y valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas, tanto en su seno como en las sociedades de las que forman parte, e incluso a escala latinoamericana y mundial. Este carácter imperativo deriva de los avances plasmados tanto en las constituciones nacionales de la mayoría de los países latinoamericanos, como en instrumentos jurídicos internacionales y en las declaraciones consensuadas entre representantes de universidades de toda la región, que se identifican en estas páginas.

La muy escasamente atendida meta de que las universidades y otras IES incluyan personas indígenas y afrodescendientes (como estudiantes, docentes y funcionarios) dentro de su vieja institucionalidad no es suficiente. Es necesario ir más allá. Para superar ese pesado legado colonial que las caracteriza (con todas sus consecuencias, que no son solo de exclusión de personas, sino también de tipos y formas de conocimiento, como de modos de relación con las sociedades), las universidades deben reformarse a sí mismas para ser más pertinentes con la diversidad cultural propia de la historia y el presente de las sociedades de las que forman parte. Deben incluir las visiones de mundo, lenguas, conocimientos, modos de aprendizaje, modos de producción de conocimientos, sistemas de valores, y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, así como, según los países, de otros grupos culturalmente diferenciados.

Este ha sido, desde hace varias décadas, el planteo de numerosas expresiones y dirigentes de los movimientos indígenas y afrodescendientes de América Latina. También lo ha sido de diversos y numerosos sectores sociales e intelectuales que sin ser indígenas ni afrodescendientes comprendemos que no sólo no es ético sostener modelos societarios y educativos que en la práctica excluyen a amplios sectores de población, sino que además entendemos que para las respectivas sociedades nacionales no es ni política, ni social, ni económicamente viable privarse de las importantes contribuciones de esas vertientes particulares, de su historia y de su presente. No se trata sólo de “incluir” a personas de estos pueblos como individuos indiferenciados, sino de que las universidades y otras IES se transformen al incorporar apropiadamente sus lenguas, visiones de mundo, conocimientos, modos de aprendizaje y de producción de conocimientos, valores y proyectos societarios.

La valoración de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas pueden ser recursos provechosos para mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano sostenible de nuestras sociedades. Es curioso, pero algunas dirigencias universitarias parecen no acabar de valorar algo que ya ha sido comprendido y está siendo económicamente explotado por laboratorios farmacéuticos, agroindustrias y otras corporaciones transnacionales: los conocimientos tradicionales de esos pueblos. Al mencionar esto, de ningún modo sugiero que se trate de explotar esos conocimientos. Pero, a la vez, es necesario entender que incluir esos conocimientos en los programas universitarios de ningún modo implica “hacerles un favor a unos *pobrecitos excluidos*”. Se trata de reconocernos como ciudadanas/os de sociedades y Estados pluriculturales y plurilingües. Se trata de no vivir ignorando componentes y aspectos de nuestras propias sociedades para poder desarrollar nuestras sociedades acorde con nuestras peculiaridades y no, todavía hoy, como imaginarios y deformes reflejos de las sociedades europeas.

En esto las universidades, y más en general la educación superior, tienen un papel importante que cumplir, no sólo como instituciones productoras de conocimiento, sino también como instituciones formadoras de cuadros técnicos y profesionales y de ciudadanos y dirigentes sociales, con capacidad de reflexión crítica. En contraste con ese deber ser y esa potencialidad, resulta preocupante que en pleno siglo XXI, aún sean pocas las instituciones de educación superior (IES) de la región cuya misión institucional y/o cuyo currículo incluyan la valoración de la diversidad cultural y la promoción de relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. Esta situación resulta más preocupante aun si se piensa que la mayoría de las universidades y otras IES está a la zaga de instrumentos internacionales vigentes, como la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de



Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (1989), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), **La Declaración y el Programa de Acción de Durban (2009)**, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) y la Declaratoria y Plan de Acción 2015-2024 de Naciones Unidas del Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2013). Nótese que el primero de estos instrumentos internacionales data del año 1965 y el más reciente de 2013. Resulta muy preocupante que las universidades y otras IES tengan como mínimo medio siglo de atraso respecto de los organismos internacionales. Seguramente esto es algo que a muchos miembros de estas instituciones resultará sorprendente, o incluso vergonzoso, pero es así.

No obstante, pese a ese rezago histórico, tal vez haya motivos para ser optimistas. La ya mencionada Conferencia Regional de Educación Superior, reunida en la ciudad de Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008 (CRES-2008), en la cual participamos más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), emitió una Declaración Final que incluye los antes mencionados acápites C3 y D4 que contienen algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Esto lleva a pensar que estas ideas comienzan a ser más ampliamente aceptadas y hay más posibilidades de que sean puestas en práctica.

## **2. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible**

Parece conveniente destacar la importancia y alcance de la idea central del acápite C3 de la Declaración Final de la CRES-2008. Tal como explícitamente lo expresa, el reto no es simplemente “incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. El reto es transformar a las universidades y a las políticas, planes y

programas de educación superior y de ciencia y tecnología. Todavía hoy, se elaboran y aplican políticas de ciencia, se realiza investigación científica, y se imparte formación universitaria, en el marco de ciertas *creencias* (sí, creencias, pues no se trata de demostraciones “objetivas”) según las cuales existirían dos clases de saber, uno sólo de los cuales tendría validez universal: el científico, mientras que “el otro” (así homogeneizado, pese a que es notablemente diverso) sólo tendría valor local. Es posible que esto sea “verdad” para las leyes físicas (no estoy en condiciones de opinar al respecto), pero de ningún modo lo es para campos de conocimiento como las ciencias sociales y las humanidades; y en lo que hace campos interdisciplinarios como los de salud y medio ambiente, entre otros, existe cuantiosa bibliografía producida desde el propio sistema científico-académico que muestra que hay mucho por aprender, de esos otros tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento, al respecto.

En pleno siglo XXI no es posible continuar ignorando que la idea de que “la ciencia” constituiría un saber de validez “universal” está directamente asociada al proceso histórico que se inició con la expansión militar y comercial de algunos Estados europeos sobre el resto del planeta, expandiendo sus propias creencias, visiones de mundo, e instituciones jurídicas, económicas y políticas. Esta expansión europea dio lugar al establecimiento de relaciones coloniales y se sostuvo largo tiempo asegurada por ellas. El problema que aún hoy estamos viviendo es que la ruptura de las relaciones coloniales y la fundación de las repúblicas no acabaron por completo con las formas de subordinación de los pueblos indígenas de América (y posteriormente de otros continentes) y de los numerosos contingentes de población africana traída a América en condiciones de esclavitud, como tampoco con las que aún hoy afectan a sus descendientes, incluyendo a grupos de población “mestizos” cuyos modos de vida han sido especialmente marcados por esa relación histórica. Las relaciones jerárquicas entre dos tipos de saber, uno pretendidamente universal y otro local, son parte de estas dinámicas. La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de conocimientos de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es parte de esa herencia colonial, la cual debe ser estudiada más a fondo, criticada y superada. La necesidad de profundizar en el estudio de las consecuencias de esta herencia y de superarla no debe entenderse como una tarea limitada a quienes escogen formarse en antropología e historia, pues la ignorancia al respecto afecta la calidad de formación de profesionales de muchos otros campos, como, por ejemplo, los de salud, derecho, geografía, agronomía, economía, ciencias políticas, minería, y arquitectura, entre otros. La colaboración intercultural en las universidades no puede limitarse a las escuelas

de antropología. Debe partir del reconocimiento del valor de los conocimientos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes para todos y cada uno de los campos de formación profesional. Más aún, no deberían estudiarse esas instituciones de manera aislada, sino cada una como parte de las respectivas visiones de mundo y modos de organización social (Macas 2001, Universidad Intercultural Amawtay Wasi 2004).

La hegemonía, y con ella la transferencia no reflexionada de ciertas creencias y valores de las llamadas “ciencias duras” a las llamadas “ciencias sociales” conduce a ignorar cómo nuestra subjetividad es constitutiva de nuestro trabajo de investigación. Por ejemplo, condiciona el planteamiento de un problema, la formulación de las preguntas de investigación, el establecimiento de una perspectiva de análisis, así como las relaciones con los actores sobre, o con, los cuales estudiamos. Todo esto depende de desde dónde investigo, para qué investigo y qué pienso hacer con los resultados de la investigación. Pero estas preguntas no siempre se plantean. En muchos casos, los temas y perspectivas vienen dados de manera “natural” por las visiones que encarnan las revistas académicas en las que se aspira a publicar, o las instituciones que otorgan fondos para investigación. De este modo los resultados resultan marcados *a priori* por una suerte de ilusión objetivista ingenua, según la cual para asegurar tal objetividad se hace recomendable mantener cierta “distancia” respecto de los procesos sociales estudiados. Este factor de “distancia” es origen de una significativa diferencia entre el saber considerado “científico” y el que producen, por ejemplo, aquellos intelectuales indígenas que mantienen relaciones con sus comunidades. Estas relaciones alimentan las preguntas y perspectivas a partir de las cuales producen sus conocimientos, aunque no por ello los hace “más verdaderos”.

Unos y otros modos de producción de conocimientos, todos los conocimientos, el científico, lo mismo que cualquier otro, están marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber “universal”, ninguno lo es, todos son relativos a las condiciones en que son producidos, por eso esas condiciones de producción deben ser claramente explicitadas, como de hecho se hace al comunicar resultados de las investigaciones experimentales que provienen, como su nombre lo indica, de experimentos, de laboratorios. Por estas razones la colaboración entre diversas formas de conocimiento es imprescindible.

Las consecuencias del modelo universitario mono-cultural afectan no sólo a las poblaciones de origen indígena y afrodescendiente de las sociedades latinoamericana-

nas, sino a cada una de las sociedades nacionales en su totalidad, incluyendo tanto a las poblaciones de origen netamente europeo, como a las caracterizadas como “mestizas”. La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta no sólo las posibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes, sino también las de que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro. Este problema no se resuelve con la celebración *folklorizante* de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado. Tampoco se resuelve celebrando la “diversidad cultural”, mientras continúan violándose los derechos de esos grupos de población, menoscabando su condición humana, desvalorizando sus visiones de mundo, lenguas, conocimientos y modos de conocimiento, y no honrándose sus derechos a restituciones territoriales o, más grave aún, permitiendo (e incluso fomentando) el avance de las explotaciones petroleras y mineras en sus territorios ancestrales.

Las situaciones contemporáneas respecto de estos problemas varían mucho de una sociedad latinoamericana a otra, pero en todas ellas estos problemas y este conflicto entre modos de producción de conocimiento afectan a la producción, circulación, apropiación y aplicación de conocimientos. Es decir, afectan la calidad de las labores de investigación y formación que realizan las universidades y otros tipos de IES. Por ello, cualesquiera que sean las vías específicas de solución de estos conflictos, la *construcción de formas sostenibles de colaboración intercultural entre actores sociales con diversos tipos de conocimientos, formas de producirlos y modalidades de aprendizaje*, ha de ser parte imprescindible de los caminos a transitar.

Pero, si bien en algunos casos los diversos tipos de conocimientos pueden resultar complementarios, en otros podrían estar en conflicto. La Colaboración Intercultural en la producción de conocimiento no es una panacea, hay conflictos. Por esto mismo, conviene identificarlos, analizarlos, y co-producir formas de manejarlos.

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, en tanto agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa colaboración intercultural la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, será siempre sesgada y parcial. Sin tal colaboración, tal comprensión partirá de un “como si”. Por esto, la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible. Afortunadamente, este

tipo de colaboración tiene numerosos y significativos antecedentes, como los que muestran cerca de un centenar de experiencias que han sido documentadas desde las dos iniciativas de investigación y colaboración inter-institucional de amplio alcance en las cuales se basa esta ponencia.

### **3. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: panorama sintético**

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias. Esto no resulta sorprendente si se tiene en cuenta que las mismas han sido impulsadas por referentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diversos entre sí. Más aún, éstas tienen lugar en distintos países, en cada uno de los cuales la historia y presente de las relaciones entre dichos pueblos, los respectivos Estados y otros sectores sociales exhiben sus propias particularidades. Dentro de este amplio y diverso campo de experiencias es posible distinguir entre cinco tipos principales de modalidades institucionales. A continuación presento esquemáticamente esos diferentes tipos, por limitaciones de extensión no referiré ejemplos ilustrativos, sobre los cuales puede obtenerse información en las publicaciones resultantes de los dos proyectos de amplio alcance antes mencionados (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016). En cambio, para cada tipo apunto algunos aspectos significativos respecto del reto de construir formas sostenibles de colaboración intercultural.

#### **1) Programas de "inclusión de individuos" indígenas y/o afrodescendientes como estudiantes en universidades u otros tipos de IES "convencionales"**

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades y otros tipos de IES públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas, otro tanto han hecho varias fundaciones privadas. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no sólo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a

sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES “convencionales” estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. Algunos programas de inclusión de individuos combinan más de una estrategia de abordaje, por ejemplo combinan cupos, con becas y con apoyo psicosocial, otros se complementan con seminarios transversales, o con cátedras libres orientadas a educar sobre el tema a la comunidad universitaria en su conjunto, o bien se articulan con proyectos de investigación y/o de extensión que se desarrollan conjuntamente con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Las características de las formas de colaboración intercultural en el marco de programas de “inclusión de individuos” son muy diversas. En algunos casos son complejas y elaboradas, en otros consisten solo en actividades que se presentan como “diálogos de saberes”, las cuales frecuentemente se limitan a organizar mesas de trabajo en las que docentes o investigadores universitarios e intelectuales o referentes de alguna comunidad u organización indígena presentan sus puntos de vista sobre algún asunto en particular. Pero los formatos utilizados habitualmente solo permiten que apenas dialoguen amablemente. No permiten profundizar, ni menos aún plantearse actividades conjuntas en las que podrían construirse formas de colaboración intercultural sostenibles. Las iniciativas de este tipo no deben desvalorizarse, muchas veces son un valioso primer paso, pero es importante tener conciencia de sus limitaciones y buscar formas de avanzar hacia objetivos más ambiciosos.

## 2) Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES “convencionales”

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la parti-

participación de organizaciones y comunidades indígenas y/o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata además una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo.

En algunas de estas experiencias, las personas indígenas o afrodescendientes no solo participan como estudiantes, sino que también se incorpora a sabios y ancianos de las comunidades para que contribuyan con sus conocimientos. En algunos casos su participación es solo ocasional, pero otras participan en calidad de docentes durante uno o más cursos. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son formalmente reconocidos como docentes, ni remunerados como tales. Sin embargo, generalmente son los únicos, o al menos quienes mejor pueden dar clases de idiomas indígenas, o sobre las respectivas historias y cosmovisiones. Estas situaciones además de ser injustas constituyen nuevos mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas, y son fuentes de conflictos.

Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas o afrodescendientes. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes. Estas estrategias de trabajo suelen abrir amplias posibilidades para desarrollar formas sostenibles de colaboración intercultural. No obstante, éstas no están exentas de asimetrías de poder, dificultades y conflictos, todo lo cual es –de todos modos- parte de los caminos a transitar para poder construir modalidades sostenibles de colaboración intercultural, que sean equitativas y provechosas.

3) Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígena y/o afrodescendientes.

El conjunto de experiencias que forzosamente incluyo en este conjunto es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales, y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad

de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de éstos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales como en los casos antes comentados no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y eventualmente conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (3.2) en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos, u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos, o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio”, u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos no se limitan a “aplicar” saberes académicos *en* las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a y vinculación con las comunidades.



#### 4) Convenios de co-ejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada, unos meses, un año, un par de años. Otras comienzan de esta forma pero su existencia se los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales al interior de las universidades u otras IES. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. Todas las que han sido estudiadas desde los dos proyectos que sirven de referencia este artículo han sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de las mismas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejar estos sin comprometer los objetivos.

#### 5. Universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas o afrodescendientes, diversos Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades del mismo observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Lo cual de ningún modo puede conside-

rarse “natural”, ya que en sociedades pluriculturales la educación intercultural debería estar dirigida a todos los componentes de las mismas.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y/o afrodescendientes y en mucho menor medida estudiantes que no se identifican como pertenecientes a estos pueblos. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “*interculturizar toda la educación superior*”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario “convencional”. También existe la Universidad Indígena Intercultural, que ha sido creada por un organismo multilateral particular, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, el cual es cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

Las publicaciones de los dos proyectos que sirven de referencia a este artículo documentan la experiencia de varias universidades de cada uno de estos tipos (Mato, coord., 2008, 2009a, 2015, 2016). Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las importantes diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas y/o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en las publicaciones antes mencionadas. No obstante, de manera sintética cabe afirmar que en la mayoría de las universidades creadas por organizaciones y/o intelectuales de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, el adjetivo “intercultural” alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos de estos tipos y también de la tradición occidental/moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos “culturas” homogéneamente representadas, la de la “sociedad nacional” y “la indígena”. Si bien suelen reconocer la existencia de diferencias al interior de esta última, en la práctica suelen presentarla como si fuera homogénea. En cualquier caso, a los efectos del foco de este texto, lo más importante es tener presente que dado su carácter intercultural, todas los tipos de universidades y otras IES incluidas en este último tipo de la tipología involucran el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural entre actores diversos, en algunos más casos más diferenciados entre sí que en otros.

#### **4. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes: logros, problemas y desafíos**

Los ya mencionados dos proyectos de amplio alcance que sirven referencia a este artículo han permitido identificar tanto los principales logros de las experiencias estudiadas, como los problemas y desafíos que estas deben enfrentar. De manera sintética son los siguientes:

**1) Logros:** Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: **i)** mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, **ii)** ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, **iii)** desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, **iv)** integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, **v)** integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, **vi)** promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, **vii)** desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, **viii)** forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

**2) Problemas y desafíos:** Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas universidades, IES y programas son: **i)** insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, **ii)** actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, **iii)** dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, **iv)** obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, **v)** obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y actividades de formación, **vi)** dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, **vii)**

dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, **viii)** insuficiencia de becas.

## **5. Problemas y desafíos en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural**

Los avances desde la invocación de la expresión “diálogo de saberes”, que suele servir de inspiración o primer paso a muchas iniciativas en el campo que nos ocupa, hacia la construcción de *modalidades sostenibles de colaboración intercultural* en docencia, investigación y/o extensión, suelen darse a través de una compleja trama de dificultades, negociaciones y conflictos, no solo entre actores claramente diferenciados (por ejemplo entre universidades y organizaciones, comunidades o referentes de pueblos indígenas), sino frecuentemente al interior de las propias universidades, entre diversos sectores de las mismas, así como con las agencias gubernamentales que acreditan sus actividades, formulan políticas y otorgan fondos para su funcionamiento.

En ocasiones el llamado “diálogo de saberes” no pasa de la mutua escucha de las exposiciones de conocimientos entre académicos y personas de conocimiento, ancianos o dirigentes de las comunidades. En otros, en cambio, la organización de eventos de este tipo responde a una estrategia de construcción más ambiciosa, en la cual aún no se ha logrado avanzar mucho, debido a que esto, como sabemos, toma tiempo y esfuerzos. Escucharnos mutua, concienzuda, sensible y respetuosamente es sin duda muy importante y una condición imprescindible para poder “avanzar” hacia *modalidades sostenibles de colaboración intercultural* que sean mutuamente respetuosas y equitativas, y no solo eso, sino que contribuyan a construir sociedades más democráticas. Estas formas de colaboración son necesarias para el desarrollo de experiencias sostenibles de producción y aplicación de conocimientos, para el aprendizaje de conocimientos, el desarrollo de destrezas y competencias, y para la puesta en práctica de acciones en beneficio de comunidades de pueblos indígenas y de la sociedad en general, las cuales --no puede omitirse-- también benefician a las universidades.

Las *modalidades de colaboración intercultural* a las que hago referencia no son una quimera, existen. Muchas de ellas son características de algunas de las experiencias en este campo actualmente existentes. Los retos ahora son de dos tipos. Por un lado es necesario diferenciar entre la expresión genérica “diálogo de saberes”, a veces aplicada de manera bastante ingenua y como si con solo invocarla se abriera

un espacio de idílica armonía, y la construcción de *modalidades sostenibles de colaboración intercultural*, lo cual entre otras cosas demanda reconocer la existencia de diferencias, inequidades y conflictos. Por otro lado, se trata de lograr la profundización, valoración, apoyo y reconocimiento institucional tanto de las universidades (y otros tipos de IES) indígenas, afrodescendientes, interculturales y comunitarias actualmente existentes, como de los tipos de acciones que suelen ser impulsadas en el marco de los programas especiales de formación en universidades convencionales a que hemos hecho referencia en la tipología antes presentada, como también en los programas de inclusión de individuos (que algunos actores en este campo llaman “de acción afirmativa”, traduciendo la expresión en inglés “*affirmative action*”), así como en los proyectos y programas impulsados por cátedras, departamentos, centros e institutos de investigación y en muchos casos incluso por colegas individuales o grupos de colegas, en los cuales --según los casos-- trabajan en colaboración con personas, comunidades y/u organizaciones indígenas en labores de extensión, docencia y/o investigación.

Estos variados tipos de *experiencias de colaboración intercultural* pueden servir de referencia para desarrollar estrategias de trabajo adecuadas a los diversos contextos sociales e institucionales. No resulta recomendable tratar de seguir el formato de supuestas “buenas” o “mejores” prácticas, sino aprender de los logros y dificultades de experiencias propias y ajenas para desarrollar nuevas experiencias, cónsonas con las propuestas de los actores participantes y pertinentes respecto de los contextos específicos en que se procura crearlas. Los estudios realizados permiten adelantar que tanto la profundización de las experiencias existentes como la construcción de otras nuevas, tanto a través de actividades concretas en docencia, investigación y extensión (o como me parece preferible llamarla “vinculación social universitaria”), como en espacios institucionales de formulación de políticas, gestión y toma de decisiones.

Con estos objetivos en vista, me parece conveniente agregar algunas palabras sobre cuatro de los problemas y desafíos mencionados en la sección anterior:

**i) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria:** Los problemas derivados de insuficiencias presupuestarias puede que resulten obvios. Pero quienes no participan directamente de este tipo de experiencias, tal vez no logren dimensionar lo inmensamente dañina que puede resultar la precariedad presupuestaria no solo para cualquier proyecto, sino especialmente para aquellos que se desarrollan en colaboración con comunidades sociales que ya conocen una larga historia de incumplimientos por parte de las instituciones del Estado, universidades incluidas.

Que no solo el inicio, sino también la continuidad de las actividades desarrolladas con estas comunidades (sean de formación, extensión, aprendizaje-servicio, o de investigación) dependa de convocatorias anuales de fondos que pueden ganarse o no, dependiendo de evaluaciones que quienes estamos en tema en no pocas ocasiones consideramos cuestionables, que además esos fondos usualmente sean muy insuficientes y que para peor en ocasiones se reciban con atraso, conspira contra cualquier posibilidad de hacer un trabajo serio y de ser dignos de la confianza y el respeto de las comunidades con las cuales trabajamos. Para lograr avanzar en la construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes es necesario contar con presupuestos suficientes y regulares. Es necesario lograr que los tomadores de decisiones comprendan y valoren la importancia de este tipo de problemas. Este tipo de problemas debe encararse otorgándole la importancia crucial que tiene y disponiéndonos a llevar los planteos del caso a todas las instancias necesarias. Esto demanda abordarlo con la densidad ética, política y académica que amerita. Es necesario que algunos de nuestros proyectos de investigación y los artículos resultantes se dediquen a hacer visible este tipo de problemas y sus consecuencias. Es necesario formar opinión al respecto, para esto puede resultar provechoso escribir sobre el tema en medios de comunicación universitarios. También puede ser útil enviar comunicaciones directas a los órganos de gobierno universitario y a las agencias gubernamentales que otorgan fondos para Educación Superior y Ciencia y Técnica. El presupuestario no es un problema menor. Debe ser un punto central en las deliberaciones sobre el tema y pasar a formar parte de las agendas compartidas entre quienes trabajamos en estos tipos de experiencias. Si no se logra avanzar en esta materia de poco sirven las reflexiones epistemológicas, éticas y políticas que podamos hacer en las aulas o en nuestras publicaciones.

***ii) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación:*** Este es un problema muy importante respecto del cual han venido insistiendo diversos actores significativos. Las universidades indígenas e interculturales, como los programas especiales con/para pueblos indígenas y/o afrodescendientes no pueden ser evaluadas con los mismos criterios que las universidades “convencionales”, sus facultades y carreras. No porque sean de “menor calidad”, sino porque responden a otros objetivos, es decir, porque son cualitativamente diferentes de las “convencionales”. Del mismo modo que las carreras de ingeniería no pueden ser evaluadas con los mismos crite-

rios que las de medicina, o viceversa, ni las derecho con los mismos criterios que las de agronomía, o viceversa. Los problemas radican tanto en los protocolos de evaluación establecidos por las instituciones, como en los frecuentemente escasos o nulos conocimientos de los “pares evaluadores” respecto de asuntos relativos a diferencias y relaciones interculturales, colaboración intercultural y otros conexos, y las consecuentes limitaciones al respecto de su sensibilidad, “visión” y criterios. Un ejemplo significativo puede ser el de las limitaciones impuestas por los protocolos de evaluación de las instituciones que impiden valorar que si bien las universidades indígenas no suelen contar con bibliotecas poseedoras de grandes colecciones de publicaciones en varios idiomas, en cambio cuentan con los conocimientos de sabios indígenas y otros de tradición oral que circulan en sus respectivos territorios. Estos problemas en general están asociados a las ideas hegemónicas de “calidad académica” que sobrevaloran las publicaciones en revistas académicas, especialmente si son internacionales y de “alto impacto”. En cambio, no valoran la importancia y beneficios para las universidades de las experiencias de vinculación social, como espacios de formación de los estudiantes, y de identificación de temas de investigación y desarrollo de actividades de investigación de docentes, investigadores y los propios estudiantes.

***iii) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las universidades dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación o formación:*** Este tipo de obstáculos resulta bastante semejante al tipo antes mencionado, pero los menciono separadamente porque dificulta la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas y/o afrodescendientes que no poseen títulos universitarios, tanto en actividades docentes como de investigación. Este problema no es menor. Refuerza asimetrías de poder, deslegitima los conocimientos de los pueblos indígenas y/o afrodescendientes, al hacerlo respecto de estos especialistas no universitarios, quienes en muchos casos poseen conocimientos tanto o más valiosos que sus contrapartes universitarias. Muchos de quienes trabajamos con estos colegas indígenas y/o afrodescendientes hemos tenido que confrontar respecto de este tema con las burocracias universitarias, y/o de agencias gubernamentales. Este, como los dos tipos de dificultades anteriores, demanda que nos comprometamos proactivamente en hacer investigación que muestre los problemas generados, así como en argumentar sobre el tema en todos los foros posibles. La *construcción de modalidades sostenibles de colaboración intercultural* exige este tipo de labor, no

puede ignorarse. La apropiada valoración de este tipo de modalidades que van – digamos- a contrapelo de la institucionalidad establecida y naturalizada como “sentido común” demanda que se realice investigación sobre estos temas. No es algo opcional.

**Nota:** Esta ponencia se basa en el artículo de mi autoría Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturizar la Educación Superior: experiencias, avances y desafíos. *Integración y Conocimiento* (Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR, Universidad Nacional de Córdoba) Nro. 5: 35-52 (ISSN 2347-0658).

## Referencias

- Macas, Luis** (2001): Diálogo de culturas. Hacia el reconocimiento del otro'. En: Yachaykuna (Instituto Científico de Culturas Indígenas), 2, 44-55
- Mato, Daniel**, coord. (2008) *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- 2009a *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina..* Caracas: UNESCO-IESALC.
- 2009b *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- 2012 *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* Caracas: UNESCO-IESALC.
- 2015 *Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contexto y Experiencias*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- 2016 *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interrelaciones y desafíos*. Sáenz Peña: EDUNTREF y México DF: Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi** (2004): *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.



# **Tensiones y problemas en torno a la profesión académica en la universidad actual a la luz de la reforma de 1918**

JAQUELINA EDITH NORIEGA

CARLOS FRANCISCO MAZZOLA

jenoriega@unsl.edu.ar

mazzolacarlos@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

## **Introducción**

La reforma de 1918 ha sido el hecho académico-político más importante de la educación Argentina, constituyó un aporte al desarrollo económico y social del país, en un momento en el que éste pujaba por crecer e integrarse socialmente. Inmigrantes e hijos de estos fueron los principales forjadores de este hito, del cual pronto conmemoraremos los cien años.

En el presente trabajo nos planteamos dar cuenta del contexto, tensiones y actualidad de la reforma universitaria, hacemos eje en torno a la convergencia entre algunas implicancias del Convenio Colectivo de Trabajo para el sector docente universitario (CCT), que se está implementando recientemente en muchas Universidades Nacionales de Argentina, con algunos valores y procedimientos que emergen de la Reforma.

Las problemáticas que atravesaron los reformistas supieron convertirse en un programa universitario. Es así que frente a las formaciones de corporaciones docentes -que ellos denominan camarillas- anteponen la necesidad del concurso público como mecanismo de selección del personal. La centralidad de lo público como valor y como procedimiento se constituye en el horizonte de aquellos estudiantes. Nos preguntamos: ¿hoy, a casi cien años de ello, sigue siendo nuestro camino?, en particular nos interrogamos también: ¿el Convenio Colectivo de Trabajo no implica un retroceso respecto de aquellas conquistas?.

Comenzamos esta ponencia haciendo una contextualización de aquellos sucesos. Las tensiones sociales y políticas de entonces, el modelo de universidad que observaban los reformistas. Buscamos también dar cuenta de la articulación que los estudiantes dieron a sus planteos, es decir, pensaron la universidad articulada con

la sociedad, la ciencia con la docencia, el gobierno universitario, con el nacional, pero sobre todo la relación entre el docente con el alumno. Intentamos dar cuenta de la importancia que cobra el papel de los estudiantes como claustro que garantiza el espíritu público de la universidad.

La profesión académica (PA), que se encuentra atravesada por tensiones que emergen de su propia labor y por políticas que se han implementado, encuentra un aparente bálsamo con la implementación del CCT en tanto que implica consagrar derechos vinculados a la promoción y estabilidad, pero ponemos en duda si ello se realiza bajo la garantía de no perder de vista que nuestra tarea está orientada hacia los alumnos y hacia la promoción de conocimientos, lo cual requiere bregar por la calidad de la educación y sus servidores.

## **Desarrollo**

La Universidad Argentina tiene como origen a la de Córdoba fundada por los jesuitas en 1622, la que será nacionalizada en 1856. La misma, en cuanto a su tamaño, es actualmente unas de las mayores; le preceden en este sentido, la Universidad de Buenos Aires creada en 1821 y la Universidad de la Plata 1905.

En el año 1918 las Universidades Argentinas, y muchas de América Latina, desarrollan su identidad a partir de los episodios sucedidos en la Universidad de Córdoba, conocidos éstos como la reforma del 18. Desde allí y desde entonces se ha construido un modelo de universidad cuya existencia radica tanto en los hechos como en los mitos e imaginarios (Mollis M. 1994) Hoy en víspera de su centenario tomaremos este modelo para visualizar algunas problemáticas contemporáneas, en particular la carrera docente.

La acelerada urbanización y el proceso de terciarización de la economía operada en la Argentina a fines de siglo XIX, tuvieron una importante incidencia en la expansión de la educación y en la forma que la misma adoptó. Sin embargo, ésta fue además -especialmente en el nivel primario- el fruto de una política deliberada de la Generación del 80, la cual visualizó al nivel elemental como una herramienta clave en la tarea de homogeneización de la población, indispensable en un contexto en el cual los extranjeros tenían un peso muy relevante. La homogeneización o unificación del conjunto constituyó, entonces, una importante función social de la educación

El nivel medio, por su parte de neto corte enciclopedista, estuvo desde sus orígenes orientado a formar al personal necesario para el cumplimiento de la función pública. En el orden nacional, sostiene Chiroleu (2000), la elite había mantenido

durante más de tres décadas el control de la maquinaria estatal a través de la restricción del sufragio; sin embargo, las demandas para ampliar la participación política procedentes de sectores sociales en ascenso, quedaron finalmente plasmadas en la Ley Sáenz Peña, abriendo así las puertas para el acceso del radicalismo al gobierno.

Para que este proceso se profundizara, era indispensable la ocupación de los espacios que aún conservaba la oligarquía, siendo la Universidad uno de especial trascendencia. Al respecto, la institución había permanecido ajena a los nuevos vientos que soplaban en el país; prácticamente incólume en las últimas décadas a pesar del constante reclamo por una reforma en su seno que permitiera una actualización de la enseñanza y una democratización de su gobierno.

En esos años la Universidad contaba con un contexto que estaba atravesada por profundas mutaciones socioculturales, políticas y económicas a nivel nacional, regional y mundial –como la Revolución Rusa (1917), la primera conflagración mundial (1914 - 1918) y el ascenso del radicalismo al gobierno nacional argentino en torno de la figura de Irigoyen (1916)-.

En Argentina las tensiones se manifiesta en dos expresiones claramente identificadas que llegan incluso a institucionalizarse en partidos políticos: Los conservadores, dispersos en los partidos provinciales y los radicales que irrumpían por primera vez en la escena del país. Estas dos expresiones eran una representación por un lado de una elite conservadora vinculada a una economía agropecuaria con fuerte raigambre católica y los impulsores del cambio liderados por quien llegara a la presidencia, Irigoyen, expresando a los inmigrantes y clases medias quienes requerían inclusión y participación en el sistema político y cultural del cual se sentían excluidos.

En este marco los reformistas Cordobeses no perdían de vista lo que sucedía en la Universidad de Buenos Aires y en particular en la Universidad de la Plata, la que será el modelo académico y político para ellos. (González J.V. 1987, Buchbinder 2005). La reforma se sustentó, en el plano universitario, en la renovación de la enseñanza, la investigación y de las autoridades, ya que su propósito fue renovar los planes de estudio, las carreras, los métodos de enseñanza, el cuerpo de profesores, a la vez que se propuso renovar los mandatos de las autoridades, los electores y los representantes del gobierno. Esta labor, como explicaremos luego, implicó reposicionar la relación docente - alumnos, cobrando estos últimos centralidad.

Los reformistas cobraron fuerza interna a partir de la unión de los estudiantes y en la comunidad porque su modelo abarca al espacio ciudadano general.

El nombre de “reformista” fue adoptado por organizaciones y agrupaciones de orígenes y filiaciones políticas diversas, desde entonces hasta el retorno de la democracia en Argentina (1983). Por lo que el reformismo terminó constituyendo una tradición compleja que fue incorporando consignas y elementos diversos a lo largo del siglo XX en contextos también muy disímiles. Agrupaciones que a nivel nacional se identificaban con distintos partidos, sin embargo a nivel universitario se denominaban reformistas, tal es el caso del Partido Socialista, la Unión Cívica Radical y el Partido Comunista. El reformismo, con el transcurso de los años, fue adoptando motivos nuevos que le fueron otorgando un perfil definido. Se incorpora la gratuidad de los estudios universitarios de grado y el ingreso directo. (Buchbinder 2005)

Como ya hemos mencionado los reformistas querían que su voluntad transformadora se viera reflejada en un nuevo modelo de Universidad para ello se propusieron elaborar un nuevo estatuto:

“Sus imposiciones se concretaban a la formación de las autoridades, al funcionamiento de las mismas y a su sistema de elección y renovación. El mal que ellos pretendían extirpar, es decir, la camarilla y la oligarquía que perpetuaban el espíritu conservador de la Casa, desaparecería con la introducción de métodos democráticos de gobierno. En vez del cargo vitalicio del consejero, del decano y del rector, querían lo periódico y de reelección limitada; en vez de la renovación por sí mismos de los cuerpos académicos, querían que esta función primordial fuera desempeñada por la asamblea de profesores, y querían, en fin, que el rector no fuese electo por el consejo superior, sino por la asamblea general de profesores”. (González, J.V. p: 75).

Todas estas ideas fueron tomadas de la carta orgánica de la Universidad de la Plata, que fue fundada pocos años antes de la reforma Cordobesa con un espíritu moderno, orientado desde el positivismo y el progresismo.

La reforma del 18 implicó confrontar una concepción dominada por el catolicismo que asentaba sus enseñanzas en pocas carreras y con fuerte orientación religiosa. Frente a ello, los jóvenes reclamaban nuevas carreras y orientadas desde el espíritu científico. Esta confrontación supuso también la de dos generaciones: La adulta (profesorado) que ocupaba las posiciones dominantes y la de los jóvenes (estudiantes), los dominados. Es interesante recordar que Durkheim (1974) planteaba que la educación implicaba una comunicación de generaciones adultas sobre las jóvenes, pero es claro que ello, en circunstancias de cambio se altera esta asimetría. En este sentido será Bourdieu (1996) quien ve la ligazón entre transformación y acto-

res. "... ella era la consecuencia final de un largo y oculto proceso social, producido por el encuentro y la lucha entre las viejas y nuevas generaciones, entre la mentalidad tradicional y la mentalidad moderna, y específicamente entre el catolicismo y el liberalismo." (González, J.V. p: 77)

No obstante, no queda agotada la radiografía del conflicto y de la reforma si no se agrega otro elemento fundamental que tiene que ver con el escenario en donde se lleva a cabo, dado que no se produjo al interior de la Universidad, sino que básicamente fue en la calle. En ella los reformistas encontraban apoyo y fortaleza, en ella, proyectaban una continuidad en términos de progreso y democracia.

Los estudiantes crearon un comité Pro Reforma, compuesto por un triunvirato, entre sus primeras medidas se destaca la creación de un instrumento de difusión, como lo fue la Gaceta, instrumento que permitió la extensión de los ideales reformistas. Más le antecede a la revista unos primeros boletines. Las palabras de uno de los miembros del triunvirato marcan el vínculo de la Universidad con el medio:

"Ya he tenido oportunidad en una asamblea pública y en el calor de la lucha, de comparar a la Universidad de Córdoba con la Bastilla francesa de 1789. Y a fuerza de sincero, el símil que en aquella vez apunté, fue tomando los caracteres de toda una identidad. En efecto; la Bastilla francesa, con su vetusta mole, representaba la tiranía política de los Luises de Francia, y la Universidad de Córdoba, con sus costumbres coloniales, con sus claustros oscuros, donde se respira el incienso clásico, representa el predominio y la tiranía que el pasado quiere ejercer sobre el presente... Así hemos hecho en Córdoba, y desde el momento que hemos dejado los claustros de la Universidad, nos hemos ido a la tribuna de la bocacalle a predicar lo que pasa en la Bastilla, a contagiar al pueblo de nuestro entusiasmo, porque queremos entrar en ella triunfantes con el pueblo, porque a él le pertenece esa casa... De esta manera, habiendo enarbola-do la bandera revolucionaria hemos creído necesario ponernos todos firmes en la brecha, ¡y os aseguro que hay unidad entre nosotros! Hay un liberalismo científico que es el que dirige las acciones de la juventud, levantada contra los prejuicios que se sostienen en la Universidad" (Boletín de la Federación Universitaria 1918.).

La articulación Universidad-sociedad planteaba la discusión sobre la distinción de lo que es un proyecto genuinamente universitario de lo que es un proyecto con elementos que provienen de la política nacional, la delimitación y los puentes entre

ambos escenarios constituyó y constituye uno de los temas más interesantes de la política universitaria (Portantiero 1978).

El pensamiento reformista vincula en una ecuación tres valores esenciales: el saber, la democracia y la sociedad. Esta combinación condensa la idea según la cual el saber universitario, construido en un ambiente de autonomía universitaria en el sentido de autogobierno universitario y autonomía de la Universidad respecto del Estado, es un factor importante en la configuración democrática y emancipadora de la sociedad. (Villarreal, 2008)

Para los reformistas, el autogobierno constituía la estructura apropiada para asegurar la autonomía, la cual se planteaba en el equilibrio de tres claustros. Silvia Sigal (2002) explica este concepto y lo vincula aún con otros: "...Ese programa expresaba tanto la aspiración de renovación intelectual como la voluntad de hacer de la Universidad una metáfora de la sociedad" (Sigal, 2002, p: 54)

Esta articulación que Sigal (2002) denomina "programa" marca una continuidad entre la Universidad y la polis. Así lo señala uno de los redactores del Manifiesto Liminar Deodoro Roca: "El universitario del 18, buscando un ilusorio maestro, se dio con un mundo (...) reforma universitaria es lo mismo que reforma social (...) No existe la dualidad del universitario y del ciudadano. El puro universitario es una monstruosidad". (Citado por González, 1987: 148)

La reforma tuvo dos caras democráticas (Mollis, M. 2007) una interna y otra externa y vincula, esta apertura de sus puertas a la comunidad, como su cara externa y las transformaciones internas como su cara interna.

## **La pérdida de centralidad de los alumnos hoy**

Estos impactantes discursos acompañados de no menos trascendentes hechos forjaron no solo un modelo de universidad para Argentina sino para toda América Latina, sin embargo hoy cabe preguntarse ¿dicho modelo goza de presencia?

Los estudiantes reformistas lograron cambiar una relación en donde los docentes no debían rendir cuenta a nadie pero, por el contrario, los alumnos a diario debían hacerlo frente a ellos: "La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes". (Barros, E., Valdés, H. Bordabehere, I. et alt.: 1918, p:2)

La crítica y el malestar de los estudiantes hacia los docentes era amplio ya que abarcaba sus prácticas académicas teñidas de atraso, como así también sus prácticas de gestión, es decir lo que aquellos hacían para perpetuarse en sus posiciones, sin que tenga relevancia el acuerdo de los destinatarios de dichas prácticas. Los modos que los docentes utilizaban para ello, a las que hoy denominamos prácticas corporativas y eran nombradas por los reformistas como formaciones de camarillas, se asemejan a las que hoy vemos: cadenas de favores entre los docentes que generan obligaciones de contraprestaciones que desvían la centralidad de la tarea.

Veamos como lo expresaban entonces los reformistas:

“Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy por ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía la preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas” (Barros,E., Valdés,H.. Bordabehere, I. et alt.: 1918, p:5)

Las diferencias de generaciones entre docentes y alumnos no eran tan solo de orden cronológico, eran académicas, políticas y organizacionales por lo que la confrontación fue tan intensa: “... ella era la consecuencia final de un largo y oculto proceso social, producido por el encuentro y la lucha entre las viejas y nuevas generaciones, entre la mentalidad tradicional y la mentalidad moderna.” (González, J.V. p: 77)

La mirada del docente al alumno, tanto ayer como hoy, se ciñe a un paternalismo ingenuo, en la que observa al alumno como un niño que debe ser formado y quien ha transferido sus derechos a los docentes, sobre todo el derecho de evaluarlos.

Costaba y cuesta entender que los estudiantes son el sector universitario más desinteresado, que son una parte de la comunidad que asiste y atraviesa en tránsito por las aulas con el propósito de formarse:

“La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo aún de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser

maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien”.(Barros, E., Valdés, H. Bordabehere, I. et alt.: 1918, p3)

## **La profesión académica en el centro de la discusión**

Desde hace unos años ha venido cobrando relevancia la discusión en torno a distintos aspectos de la (PA). Si bien en algunos países de Latinoamérica la descripción de la (PA) data de varias décadas, en Argentina, esta preocupación ha cobrado relevancia tardíamente. No obstante, esta situación particular no ha hecho que las presiones por profesionalizar la carrera académica sean menores en nuestro país.

Entendiéndose a los académicos como centro constitutivo de la universidad, y a ésta como motor de la generación de conocimiento, resulta necesario comenzar a pensar la emergencia de esta preocupación por la descripción de la (PA) en el período de consolidación de la Educación Superior como espacio de estudio. Este proceso se desarrolla en forma paralela con el comienzo de la crisis del modelo de gestión pública del estado de bienestar, afectando a la (PA) que se percibía como estable en el marco de las nuevas responsabilidades políticas, académicas y sociales. Es este contexto, el ámbito donde comienza a desarrollarse la (PA) en América Latina.

Más allá de la variedad de funciones y los modos de organización de las universidades latinoamericanas, la Educación Superior lleva muchos años de afianzamiento en América Latina, ello otorga a la universidad actual y, en general, a los sistemas nacionales de enseñanza superior, un enraizamiento histórico y una densidad institucional que no poseen otras instituciones.

Brunner (2016) sostiene que las sociedades latinoamericanas han debido asumir rápidamente grandes desafíos en las últimas décadas, en los cuales las universidades han cumplido un rol fundamental e ineludible como formadoras de recursos humanos calificados. Ello tuvo repercusiones en la (PA) signada por tiempos de masificación y diversificación de la Educación Superior:

“mientras avanzaba la marea de la masificación; han tenido que profesionalizar la actividad académica bajo presión, sin contar con los recursos necesarios y muchas veces han tenido que recurrir a jóvenes licenciados para hacerse cargo –en condición de instructores o asistentes– de las clases lectivas y la evaluación



de los estudiantes, en ocasiones sin siquiera un efectivo control por parte de docentes de mayor calificación, de conocimientos compartidos y la falta de perspectivas (Brunner J. J. 2016: 131-132)...”.

Al analizar los rasgos particulares de la profesión de los académicos, se deben considerar no únicamente las cualidades de los individuos, sino las propiedades de los diferentes espacios colectivos en que éstos participan durante el desarrollo de sus actividades. Sólo desde una perspectiva, que intente tomar en cuenta ambos niveles, es posible adentrarse en un análisis más ajustado sobre el sentido, profundidad y consecuencias que implican estos procesos. Planteada de esta manera, la realidad de las universidades nacionales se presenta cada vez más heterogénea. Así encontramos que los académicos interactúan y habitan distintos espacios: los salones de clase, los laboratorios de investigación, las oficinas administrativas, los despachos de gestión, los gremios, por nombrar los más destacados.

Así, los profesores universitarios comprenden una multiplicidad de distintos grupos profesionales. Es por esta, entre otras razones, por las que las Universidades argentinas se perciben en un estado de gran fragmentación, donde existen distintos grupos, unos más consolidados que otros, unos más productivos que otros, unos más “visibles” que otros, que tienen dinámicas de trabajo propias y que por ende establecen sus propias “reglas de juego”. Cada uno de estos grupos tiene su propia visión de lo que es o debería ser la (PA), la cual obviamente está en relación directa con el contexto institucional y con el campo disciplinar de referencia. A raíz de lo cual, podría decirse que no existe una sola (PA), sino que por el contrario los profesores en la Universidad forman pequeñas comunidades con características propias y, a su vez, estos grupos tienen sus propias percepciones y lecturas acerca del ejercicio de la profesión tanto como de la realidad del trabajo académico.

Aunque no conformen una sola y homogénea profesión, los profesores universitarios comparten ciertas características y rasgos comunes que los diferencian de sus pares de otros niveles del sistema educativo. Quizás esto sea lo que da identidad y cohesión a la profesión ejercida dentro del ámbito de la Universidad. Los requerimientos institucionales (formación inicial, investigación y extensión) y los externos a la misma (uno de los más importantes es el organismo nacional que evalúa para incentivos docentes) son algunas de estas características comunes y distintivas.

Brunner (2016) señala algunos rasgos que distinguen la (PA) en Argentina en esta segunda mitad de década, no despreciables al momento de describir ciertos procesos que se están dando en la (PA) actual en Iberoamérica:

“Los Informes Nacionales dan cuenta de distintos aspectos de estas cuestiones, incluyendo el aumento numérico del personal docente así como de las dimensiones cualitativas consideradas claves en cada país, tales como características de las ocupaciones académicas, organización de la carrera profesional, su diferenciación según tipos de institución y segmentación jerárquica al interior de estas, regímenes contractuales, niveles de remuneración y rol del Estado y las instituciones en la promoción del desarrollo profesional docente. Muestran, en general, un cuadro de gran heterogeneidad de la profesión, con sectores más consolidados en las universidades tradicionales y emergentes de investigación, y sectores en vías de profesionalización en las centenas y miles de instituciones que han ido apareciendo en el último tiempo, especialmente en América Latina.” (Brunner. J. J. 2016: 133).

Una discusión que se sostiene en el tiempo a pesar de los cambios que ha ido sufriendo la (PA) es la referida al salario y, en especial, lo referente a la diferenciación salarial que fue implementándose en las últimas décadas:

“Durante los 90 en diversos países han surgido instrumentos de política educativa que impulsan una modalidad de financiamiento diferencial de los académicos privilegiando el desarrollo de ciertas funciones. En algunos casos, estos mecanismos se constituyen además en formas adicionales de evaluación de las actividades de investigación, docencia, extensión y gestión... se aplicaron políticas de este tenor, que tuvieron como rasgo común la diferenciación salarial entre los docentes a partir de trayectorias y actividades desarrolladas y la imposición por primera vez de mecanismos que supeditaban la obtención de recursos económicos a los resultados de la evaluación. Estas iniciativas asumieron sin embargo, formatos y consecuencias diferentes.” (Chiroleu, A. 2002: 13)

Estas nuevas formas de diferenciar los salarios, tales como incentivos a la investigación de acuerdo a las categorías de docente investigador o el plus por título de cuarto nivel, fueron trayendo consecuencias en la (PA) y también en la cultura académica. Se observa una inclinación de los profesores universitarios de cargos más altos hacia la investigación y una dedicación mayor de los escalafones más ba-

jos a la actividad docente. Este mecanismo fue incrementándose con el paso de los años y produjo un vaciamiento y una tergiversación de la tarea docente propiamente dicha. La consecuencia directa es respecto a los alumnos quienes son privados de calidad en sus clases. Lo que se señaló antes, en esta misma ponencia, respecto a la escasa participación y el desdibujado lugar de los estudiantes en las universidades, y especialmente, en lo referido a la evaluación de los docentes, se ha hecho más notoria. Al respecto A. Chiroleu (2002) dice:

“La aplicación de este Programa trajo aparejada una alteración de la cultura académica dominante en general y en las diversas disciplinas en particular, introduciendo mecanismos de promoción de la actividad conjunta de docencia e investigación cuya finalidad –inobjetable en el papel- sirvió como vía de acceso de lógicas diferentes –pero no superiores- a la institucional y criterios de evaluación, preferentemente cuantitativos, fijados en forma exógena. Se da entonces un vaciamiento y una tergiversación de las prácticas docentes: el foco pasa de la calidad del trabajo a la cantidad y se instauran mecanismos de simulación y enmascaramiento que permiten cumplir con las exigencias establecidas, sin que ello entrañe un mejoramiento cualitativo del trabajo docente ni de la producción académica” (Chiroleu 2002: p. 14)

La pregunta por la calidad es una pregunta vigente que aún no encuentra espacio para la reflexión y menos para la acción en las universidades argentinas. Si bien el tema de la calidad en la Educación Superior como temática ha estado presente en las discusiones académicas, puede observarse que la misma parece siempre girar en torno a la enseñanza y al aprendizaje, pero no avanza hacia otros aspectos como son los de la calidad en el ejercicio de la (PA). Así es común encontrarse en el concierto de universidades nacionales realidades muy distintas y hasta antagónicas respecto a infraestructura, disponibilidad tecnológica, financiamiento propio de la UN para la investigación, cargos docentes, etc.

Diversos estudios muestran ese mapa disímil y heterogéneo, en el cual sí existe coincidencia respecto a la sobre carga de tareas, la diversificación de tareas, y la rendición de cuentas como único modo de evaluación de la (PA). Un nuevo elemento se suma hace escaso tiempo con el fin de encuadrar las condiciones del trabajo docente en las universidades nacionales argentinas, es el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT). Sin lugar a dudas, la implementación del mismo traerá nuevas regulaciones sobre la (PA).

## **El Convenio Colectivo de Trabajo como nuevo marco regulador de la profesión académica**

El Convenio Colectivo de Trabajo recientemente aceptado y homologado por casi la totalidad de universidades nacionales argentinas, es una expresión del proceso brevemente descrito que aún continúa profundizándose y metamorfoseándose. El cual reedita una vieja tensión respecto a que si la actividad que realizan los docentes universitarios es equivalente a la de un trabajador asalariado o si es una profesión. Esta particularidad que consiste en que el salario del docente universitario es brindado por el Estado y en tal caso su actividad se encuentra en relación de dependencia con dicha patronal, marca un origen que ata la misma a ciertas cuestiones de las cuales no es sencillo escapar, una de ellas es la referida a la tan mentada autonomía de las universidades reivindicada a partir de la gesta estudiantil de Córdoba de 1918, y la que acaso distingue a nivel global, a las universidades latinoamericanas de otras.

Si bien en muchos aspectos el CCT aclara temas importantes vinculados con algunos derechos de los docentes universitarios que no parecían estar muy claros en algunas universidades, tales como el régimen de descanso y vacaciones, las licencias ordinarias y las especiales, por nombrar algunas; existen otras cuestiones que aún darán lugar a numerosos debates en el seno de las universidades tales como la permanencia y el ascenso en la carrera docente, el tema de los concursos docentes y las condiciones de los ambientes de trabajo, entre otras.

El CCT fue publicado en el Boletín Oficial de la Nación el 2 de julio de 2015. El Decreto 1246/15 homologa el CCT, a partir del cual se culmina con una larga etapa de negociaciones y cambia el escenario jurídico de los docentes universitarios y preuniversitarios de todas las Universidades Nacionales (UNN) de argentina. Dichas negociaciones fueron mantenidas entre la patronal representada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y, por parte de los trabajadores, por las seis organizaciones representantes Conadu, Conadu Histórica, Fagdut, Fedun, Ctera y Uda.

Siendo un acontecimiento aún reciente la adhesión de las UNN al CCT, lo que implica en muchos casos una adecuación de los Estatutos Universitarios, resulta muy pronto aún para realizar evaluaciones respecto a las implicancias concretas y a largo plazo de su implementación en la (PA). No obstante, algunas reflexiones ya pueden hacerse al respecto y lo que si es preciso destacar es la pregunta acerca de la calidad y también rescatar la importancia de la evaluación en este nuevo escenario.

No es menor, volver a pensar los principios instaurados por la Reforma del 18 respecto de la autonomía universitaria y los concursos docentes a partir de la implementación de este Convenio Colectivo para el sector docente en las universidades argentinas.

A propósito de lo antes señalado, el CCT, al ser un marco formal general implica que las Universidades Nacionales adecuen sus normas internas, y creen otras nuevas con el fin de especificar algunos puntos neurálgicos que faciliten la aplicación concreta del mismo.

En la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), se encuentra en proceso de aprobación una propuesta de Resolución Rectoral que intenta esclarecer un punto referido a la cobertura de vacancias por licencia. Respecto a ello, el artículo 14 del CCT puede leerse: "... La cobertura de vacantes ya sea transitoria o definitiva, deberá realizarse mediante promoción transitoria de aquellos docentes ordinarios o regulares, de la categoría inmediata inferior..." (p. 19). Esta frase tan general ha dado lugar a múltiples interpretaciones dentro de nuestra misma universidad (a nivel facultades, departamentos y áreas), razón que amerita unificar una misma interpretación que garantice el cumplimiento de la norma y la correcta asistencia del derecho a los agentes involucrados en tales circunstancias.

La Comisión Paritaria Particular del Sector Docente y los gremios que representan a los docentes de la UNSL (ADU y SIDIU), se han dado a la discusión respecto a las condiciones requeridas para la cobertura de vacantes en el marco de la reglamentación vigente para tal fin. Desde la Comisión Paritaria se eleva al Consejo Superior (C. S.) una propuesta en parte consensuada con los gremios y en parte no, la que será tratada en el recinto en el mes de marzo. Cabe aclarar que la discusión y el debate no ha sido promovido por las unidades académicas ni por los representantes del claustro en los Consejos Directivos, cuestión no menor ya que por su relevancia afectará directamente el avance en la carrera docente. Y sin lugar a dudas modificará los parámetros y condiciones de ejercicio de la (PA) en la UNSL.

Es preciso aclarar que la UNSL se organiza en Facultades, Departamentos y Áreas de integración curricular. Es en este punto donde se plantea la dificultad respecto a cuál de estos estamentos debe tomar decisión respecto de la cobertura de cargos docentes. Hasta el momento es casi unánime que las Áreas deciden con relativa autonomía cuáles son los espacios en los cuales es necesario cubrir vacancias o completar equipos docentes en función de la mejor y mayor cobertura de las tareas de enseñanza, en el ámbito de un Departamento. Ahora bien, el CCT introduce una importante cuestión que se diferencia de la modalidad hasta ahora sostenida y es el derecho objetivo que asiste al docente que se desempeña con un cargo inmediata-

mente inferior, al momento de producirse una vacancia por licencia. Una pregunta consecuente es: quién detenta en un Área conformada por un número importante de docentes con distintos cargos, el inmediatamente inferior, y en tal caso habiendo varios docentes con este requerimiento cumplido a cuál le corresponde la cobertura de vacancia. Respecto a ello, el CCT no especifica.

La propuesta que pone a consideración del C. S. la Comisión de Paritaria expresa: “Interpretar que cuando existen derechos objetivos de un docente en el marco del CCT, éstos prevalecen con respecto a los intereses de las Áreas y que el principal argumento para establecer el derecho de los docentes para ser considerados que detentan el “cargo inmediato inferior”, en nuestra estructura, se refiere al docente que integra el equipo que se encarga del dictado de la asignatura o curso del cargo dejado vacante”. Es decir que, independientemente de la carrera académica y los méritos que el docente con cargo inferior posea, su ascenso se encuentra garantizado solo por el hecho de pertenecer a un equipo de cátedra donde se produce la vacancia. Esta situación no solo es injusta respecto a otros integrantes del Área que con mayor antigüedad han obtenido méritos para un justo ascenso, si no que entendemos tendrá una consecuencia negativa directa respecto de la formación de los académicos.

Aceptamos que la (PA) es profundamente meritocrática y sin querer sostener que ello es una gran virtud, si no en muchos casos todo lo contrario. Lo que sí es una verdad de perogrullo es que no puede desconocerse el hecho de que el ascenso en la carrera por mérito académico -materializado en los antecedentes- es el modelo que ha seguido la universidad argentina. Es esta situación la que llevaba a los docentes a seguir formándose, titulándose en el cuarto nivel, investigando, formando otros recursos humanos, etc. en pos no solo del reconocimiento y prestigio académico, sino también en pos futuros ascensos; los que otorgan no solo un incremento salarial sino mayores niveles de autonomía en el desempeño de la tarea académica.

Lo que no puede dejarse soslayar es el lugar secundario que se otorga a los concursos docentes, otrora célula primigenia de la universidad desde la Reforma del 18. Pareciera ser que a partir del CCT los cargos serán asumidos por docentes del mismo Área cubiertos simplemente por el docente que viene detrás en el escalafón. Existirán muy pocos concursos de antecedentes y oposición y la calidad solo estará supeditada a las evaluaciones periódicas. Puede leerse en la resolución sujeta a discusión: “Artículo 3: Cuando un cargo quede vacante sin que se resienta el servicio académico porque el mismo se cubre por extensión de tareas de otro u otros docentes, el Área puede disponer -transitoriamente- otro destino para el cargo dentro de la misma área, siempre que implique una mejora en el servicio. Si la vacante es definitiva, deberá

existir acuerdo unánime del Área para poder disponer la reubicación del cargo en otra asignatura o curso que la misma dicte. Esto solo podrá considerarse si no existen docentes con derechos objetivos sobre el cargo...”. Este artículo no solo refuerza la idea de que los cargos de mayor jerarquía serán ocupados por aquellos docentes que se encuentran debajo en el escalafón, sin mediar concurso de antecedentes y menos aún de oposición; sino que además deja librado a una votación dentro del área la necesidad de cobertura de espacios y/o la reasignación de cargos, prevaleciendo por sobre todo ello la pertenencia del cargo vacante a un equipo docente.

Esta interpretación del CCT, ¿qué consecuencias traerá al desempeño académico en la UNSL? es una pregunta necesaria. Llama poderosamente la atención el silencio de los Consejos Directivos y la falta total de debate entre los docentes que serán directamente afectados por la norma.

## Conclusiones

Hemos planteado la problemática de la (PA) vinculando valores y procedimientos relacionados con esto a la luz de los valores y procedimientos que los estudiantes del 18 plantearon.

No hay duda que aquellos reformistas querían los mejores docentes para brindar sus conocimientos a la mayor cantidad de ciudadanos posibles. No concebían como contradicción abrir las puertas de las universidades para ser atendidas por los docentes más capaces. La calidad de la enseñanza y la investigación fue el horizonte de aquellos jóvenes.

Quedan cuestiones de la Reforma aún pendientes en el debate actual: la autonomía universitaria, la función social de la universidad, el sentido del cogobierno, la centralidad del alumno como el ciudadano universitario, la discusión sobre la calidad y el lugar de la evaluación en la (PA).

Si bien el CCT representa un avance sobre viejas discusiones y reivindicaciones laborales para el sector docente universitario, también deja una puerta abierta a cuestiones que no serán beneficiosas a largo plazo, pensando esto desde el punto de vista de la calidad de la educación

¿Habrán quienes sin haberse formado asciendan en la carrera docente, y habrá quienes con gran experiencia y formación dificultosamente lleguen a obtener cargos mayores?, ¿tendrá la formación continua y la asunción de desafíos un rol importante en la universidad que viene a partir del CCT?, ¿cuáles serán los parámetros por los cuales se evalúen los currículum en los concursos docentes en la universidad

después del CCT?, ¿cuál es el modelo de profesional académico que promueve el CCT y cuál es la concepción de calidad y mejora que pregona?.

## Bibliografía

- Barros, E., Valdés, H., Bordabehere, I. et al.** (1918), Manifiesto Liminar. La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto>
- Brunner, J J** (2016): Educación Superior en Iberoamérica Informe 2016. Disponible en: [www.cinda.cl](http://www.cinda.cl) Chile.
- Buchbinder, P.** (2005): Historia de las Universidades Argentinas. Editorial Sudamericana. Bs. As. Argentina
- (2009): La Reforma desde los claustros. *En: A 90 años de la Reforma Universitaria*. Comp. Chiroleu A y Marquina M. Ed. Universidad Nacional de Sarmiento
- Bourdieu, P.** (1996): Cosas Dichas. Editorial Gedisa. Barcelona. España
- Chiroleu, A.** (2000): La Reforma Universitaria. En: Nueva Historia Argentina. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930), Flacón Ricardo (comp). Buenos Aires, ed. Sudamericana, Tomo VI.
- (2002): Las políticas de educación superior en Argentina y Brasil. Los márgenes de autonomía en la gestión. UNR-CONICET. S/md
- (2009): "Condiciones materiales y simbólicas del ejercicio de la profesión académica. Una aproximación a partir de las singularidades disciplinares". Universidad Nacional de Rosario – CONICET. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Eje temático: Sujetos y prácticas en época de crisis. <http://conedsup.unsl.edu.ar> (visita: 27/10/09)
- : (2013) "La profesión académica en América Latina: Argentina, Brasil y México". En: *El futuro de la Profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. EDUNTREF. Buenos Aires.
- Durkheim, E.** (1974): Naturaleza y Método de la Pedagogía. En: Educación y Sociología Ed. Schapire. Bs. As.
- Federación Universitaria De Córdoba. Manifiesto Liminar** (1918). Boletín de la Federación Universitaria de Buenos Aires y el Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas. Bs. As.



- Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios** (2014). Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes de las Universidades Nacionales. Introducción, marco teórico y articulado. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- González, J. V.** (1987): La Universidad Teoría y Acción de la Reforma. Ed. Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.
- Marquina, M.** (2009): “La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes”. Seminario Internacional “El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes”. Bs. As.
- Mollis, M.** (1994) Los reformistas que cambiaron las Universidades argentinas. *En: Revista Pensamiento Universitario*. Año 2 Nro 2. Bs. As.
- (2007): Refundar la UBA- *En: Le Monde Diplomatique*. Año IX, Nro 99, Septiembre 2007. Bs. As.
- Mariátegui, J. C.** (2008): La Reforma Universitaria Ideología y reivindicaciones. *En: Cuadernos de Pensamiento Crítico Latinoamericano*. Nro.5 Bs. As.
- Portantiero, J. P.** (1978): Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la reforma universitaria, 1918- 1938. México DF, Siglo Veintiuno Editores.
- Sigal, S.** (2002): Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Villarreal, V.** (2008): “Reestructuración y resignificación de los órganos de gobierno universitario y el cogobierno estudiantil en la Argentina (1989- 1999)” Trabajo Final de Grado. Universidad Nacional de Villa María Córdoba.

# Impacto del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina. Estudio de la cohorte 2014 de la Universidad Nacional de Luján

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ

MARIO GUILLERMO OLORIZ

jmfernandez@unlu.edu.ar

moloriz@unlu.edu.ar

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

## Introducción

El Sistema Universitario Argentino ha crecido, durante los últimos años, tanto en el número de instituciones de gestión pública así como en la cantidad de estudiantes que acceden a este nivel educativo. De las 53 instituciones existentes y normalizadas al momento de realizar este trabajo, 6 fueron creadas durante los últimos seis años, lo que representa un crecimiento superior al 12%. Por otra parte, el crecimiento de un sistema de educación superior que se caracteriza, tanto en la región como a nivel latinoamericano, por el acceso irrestricto y la gratuidad de los estudios de grado y pregrado ha posibilitado el acceso a la educación superior de los sectores más postergados de la población provenientes de familias sin tradición alguna en acceso a la educación superior.

Esta expansión de la Educación Superior en Argentina, fue cuantificada y calificada por Ana García de Fanelli en su trabajo sobre “La Inclusión Social en la Educación Superior Argentina”. En este trabajo la autora describe que:

Entre el año 1989 y 2013 se pasó de 52 a 121 instituciones universitarias en la República Argentina. El crecimiento durante ese período, y los años siguientes, se caracterizó por una mayor expansión de las instituciones de gestión pública por sobre las de gestión privada. En el año 2011, 3 de cada 4 estudiantes universitarios cursaban en instituciones de gestión pública, lo que muestra que, más allá del número de establecimientos, en Argentina la tradición por la universidad pública se mantiene con una cobertura del 75% del sistema. (García de Fanelli, 2014)

En otro de sus trabajos, esta misma autora señala que la cobertura del sistema de educación superior en Argentina llegó a triplicar, en algunos años, el crecimiento de la población en edad de acceder a la educación superior. También señala que este crecimiento se ha visto alterado cada vez que irrumpieron gobiernos dictatoriales que limitaban el acceso a la educación superior. [García de Fanelli, 2005]

Sin embargo, este proceso de expansión con mayor cobertura hacia los sectores más desfavorecidos, se ve acompañado con altos índices de abandono. Esto lo reafirma Avila e Isabel cuando plantean, respecto del acceso a la educación superior de sectores de la población que no contaron hasta entonces con esa posibilidad, que:

Este fenómeno se ha visto claramente en Argentina, donde una proporción importante de graduados universitarios son el primer universitario de su familia. Es el primero de su núcleo familiar que accedió y obtuvo un título universitario. (Avila, E.; Isabel, M.; 2013).

No obstante, el crecimiento de la tasa de abandono podría estar manifestando situaciones de fracaso por parte, justamente, de estos jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos que hoy cuentan con la posibilidad de acceder a la educación superior dado que cuentan con una universidad nacional de gestión pública cercana a su domicilio y no deben afrontar ningún costo de matrícula o aranceles.

Justamente, para mitigar el abandono que se produce por parte de quienes no pueden afrontar el costo del traslado o los materiales mínimos e indispensables para el cursado de estudios superiores, se han implementado diversas políticas de becas o ayuda económica que buscan subsidiar dichos costos buscando mejorar la retención y rendimiento académico de estos jóvenes, nuevos universitarios.

Al respecto, venimos estudiando desde hace algunos años el impacto del Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Mediante el estudio cuantitativo de la actividad académica de los estudiantes que integraron las cohortes 2007-2010, verificamos que el Régimen de Becas Estudiantiles de la UNLu es una herramienta eficaz para la disminución del abandono al comprobar una menor tasa en los estudiantes que participan del Programa de Becas para Estudiantes respecto de la observada en aquellos estudiantes que no accedieron a este beneficio. La diferencia entre la tasa de abandono de quienes participan del Programa de Becas y quienes no es de alrededor del 36%, a favor de quienes obtuvieron algún tipo de beca. (Oloriz, Fernandez, Amado, 2013)

El principal impacto del Programa de Becas se da en el abandono temprano, aquel que se produce durante los dos primeros años de estudio, dado que la tasa de abandono temprano de quienes participan del Programa es del orden del 19% mientras que en el caso de quienes no es superior al 48%.

En el mismo estudio observamos que:

El abandono que se produce entre quienes acceden al Programa de Becas de la UNLu tiene una estrecha relación con el monto que perciben como estipendio o ayuda económica. Dado que existen distintas categorías de beca en este Programa, pudimos observar que a mayor monto que percibe el becario menor es la tasa de abandono. Con lo cual, podría decirse que la probabilidad de abandono es inversamente proporcional al monto que el becario percibe como estipendio. (Oloriz, Fernandez, Amado: 2013: Tabla 5).

También encontramos que los programas de becas de carácter nacional (PNBB, PNBu, PNB TIC'S, BBAPRO), con financiamiento externo a la universidad, resultan eficientes para mejorar la retención estudiantil y disminuir el abandono. (Oloriz, Fernandez, Amado, 2014).

En línea con esta idea que la expansión del sistema de educación superior, principalmente de gestión pública, debe ser acompañada con políticas a apoyo económico para los jóvenes que provienen de sectores menos favorecidos, en el año 2014, más precisamente el día 20 de Febrero de 2014, el Gobierno Nacional puso en marcha el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR.) cuyo objetivo es la inclusión social de los jóvenes entre 18 y 24 años de edad que continúen estudios superiores. (Decreto 84/2014- Presidencia de la Nación Argentina).

El PROG.R.ES.AR asigna a dichos jóvenes, siempre que ellos o sus grupos familiares se encuentren desocupados, se desempeñen en una economía informal, o su ingreso mensual sea inferior a tres salarios mínimos, una suma mensual no contributiva de novecientos pesos (\$900)<sup>1</sup>. Este programa, forma parte del conjunto de políticas públicas de transferencia condicionadas de ingresos que el Estado Nacional ha puesto en marcha desde el año 2003, con la finalidad de mejorar la situación de los grupos familiares en vulnerabilidad social. Evaluamos, durante el año 2015, el impacto de dicho programa en la disminución del abandono en la UNLu, encontrando que:

---

<sup>1</sup> Esta es la cifra mensual correspondiente al año 2016.

La tasa de abandono entre los jóvenes entre 18 y 24 años que ingresaron a la Universidad Nacional de Luján en el año 2014, fue menor entre quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. en casi 13 puntos porcentuales respecto de la media de abandono para esa cohorte. (Oloriz, Fernandez, Rodríguez, 2015).

Ahora nos preguntamos, encontrándonos en el tercer año de vigencia del PROG.R.ES.AR., si el programa ha mantenido su efectividad luego del primer año de estudio. Nuestra pregunta de investigación fue: ¿Qué pasó con aquellos ingresantes de la cohorte 2014 que accedieron al PROG.R.ES.AR. de los cuales observamos una mayor retención y mejor rendimiento académico respecto de sus pares que no accedieron a ese programa?

Nos propusimos entonces hacer el seguimiento de los ingresantes de la cohorte 2014 que habíamos estudiado durante el año 2015 para evaluar el impacto en aquellos estudiantes que mantuvieron el beneficio del PROG.R.ES.AR. y compararlo con quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu y con quienes no tuvieron ninguno de estos beneficios.

## **La Institución**

La UNLu es una institución de derecho público creada el 20 de diciembre de 1972 mediante la Ley N° 20031, con una fuerte concepción de una universidad destinada a contribuir al desarrollo integral de la región. En 1980, luego de años de lucha por parte de la comunidad universitaria de la UNLu, se deroga la ley 20.031 bajo el decreto 22.167, la dictadura militar cierra la Universidad Nacional de Luján.

En 1984 se sanciona la Ley 23.044 de reapertura de la Universidad Nacional de Luján, la que se produce el 30 de julio de 1984, bajo el gobierno democrático del Dr. Raúl Ricardo Alfonsín. Dicho mandatario devolvió en ése momento la autonomía a las universidades nacionales.

Ha adoptado para su organización la estructura departamental, estableciendo que los Departamentos son las unidades de docencia, investigación y extensión asignándose la dirección de las carreras al Rectorado. Por consiguiente, su estructura administrativa es centralizada.

A nivel territorial, la UNLu desarrolla sus actividades en la Ciudad de Luján, en tres centros regionales (ubicados en las ciudades de San Miguel, Chivilcoy y Campana) y dos Delegaciones (Capital Federal y San Fernando).

Los cuatro Departamentos Académicos (Cs. Básicas, Cs. Sociales, Educación y Tecnología) desarrollan sus actividades no sólo en la sede central, sino también en todos los centros regionales y delegaciones ya que asisten a las carreras de pregrado, grado y postgrado.

Parte de la función social de la UNLu es responder a las necesidades y requerimientos de la sociedad, generando ofertas académicas de grado y posgrado que contribuyan al desarrollo de la sociedad en la cual está inserta.

La oferta académica se integra con 2 carreras de pregrado, 24 de grado y 17 postgrado, cuyo número de estudiantes regulares para las carreras de pregrado y grado es de 28.893 estudiantes y para las carreras de postgrado sea de 1.847 estudiantes.

Dado el tipo de organización y la dependencia de las carreras del Rectorado, pudimos trabajar con la totalidad de los ingresantes a la oferta de grado y pregrado lo que posibilita que no exista un corte disciplinar en la población en estudio.

## **Desarrollo**

Trabajamos con los ingresantes a las carreras de pregrado y grado de la UNLu que integraron la cohorte 2014, dado que fue el año en que se implementó el PROG.R.ES.AR. Esta cohorte se conformó con 5.105 ingresantes de los cuales identificamos a quienes tenían entre 18 y 24 años de edad durante el 2014 dado que fueron quienes tenían la posibilidad de acceder al Programa Nacional.

Utilizamos como fuente secundaria de información, la base de datos del Sistema de Control Académico que utiliza la UNLu para el registro de la actividad académica de los estudiantes de carreras de grado y pregrado. Realizamos una exportación de los datos personales de los ingresantes 2014 y seleccionamos, utilizando la fecha de nacimiento de cada ingresante, a quienes cumplieron con el requisito de edad para integrar nuestra población, siempre respecto del año 2014. Obtuvimos entonces, que la población en estudio se integrará con 3.339 estudiantes quienes tenían entre 18 y 24 años de edad y, por lo tanto podrían haber accedido al Programa Nacional.

Luego identificamos quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. utilizando para ello las solicitudes de información académica que remitió durante el año 2014 y 2015 la Coordinación de los Programas Nacionales de Becas, del Ministerio de Educación de la Nación. Para cada estudiante de la UNLu que hubiera solicitado acceder al PROG.R.ES.AR. durante el año 2014, si el mismo cumplía con los requisitos fijados

por el Programa Nacional, la Coordinación del Programa solicitó a la UNLu que informe si efectivamente esta persona era estudiante de la UNLu y se encontraba en condición de regularidad en la carrera que declaraba cursar. De esta manera, utilizando estas dos fuentes de datos, pudimos identificar a aquellos ingresantes 2014 de la UNLu que accedieron al PROG.R.ES.AR. y mantuvieron el beneficio durante los años 2014 y 2015.

Identificamos a los 3.339 ingresantes, del grupo etario ya definido, en tres categorías: accedieron al PROG.R.ES.AR.; accedieron al Programa de Becas Estudiantiles de la UNLu o no tuvieron ninguno de estos beneficios. Esos estudiantes son los que integraron el grupo de estudio en el trabajo que efectuamos en el año 2015 para evaluar el rendimiento académico y el abandono comparado entre quienes accedieron al programa nacional, quienes accedieron al programa de becas de la UNLu y quienes no tuvieron ningún beneficio. (Oloriz, Fernandez, Rodríguez: 2015) y (Oloriz, Fernandez: 2015)

CATEGORÍA	TOTAL	%
Con PROG.R.ES.AR.	362	10,8
Con Beca UNLu	166	5
Con Beca UNLu y PROG.R.ES.AR.	64	1,9
Sin Beca	2.747	82,3
<b>TOTAL</b>	<b>3.339</b>	<b>100</b>

Tabla 1: Ingresantes 2014 entre 18 y 24 años

La Tabla 1, muestra cómo se integró la población en estudio respecto del acceso a los distintos programas de apoyo económico que comparamos entre sí y entre quienes no accedieron a ningún beneficio.

Evaluamos entonces, la actividad de cada estudiante durante el año 2015 y si se inscribió o no para cursar materias durante el primer cuatrimestre de 2016, para determinar si abandonó los estudios o continúa activo luego de transcurrir el año 2015.

CATEGORÍA	ACTIVOS	ABANDONO	TASA
Beca UNLu	124	106	46,09%
PROG.R.ES.AR.	190	172	47,51%
Sin Beca	1.147	1.600	58,25%
<b>TOTAL</b>	<b>1.461</b>	<b>1.878</b>	<b>56,24%</b>

Tabla 2: Situación de los integrantes de la población en estudio a Marzo 2016

La Tabla 2, muestra un abandono acumulado del 56,24% para el total de los ingresantes 2014 entre 18 y 24 años de edad al año de ingreso a la universidad, lo que muestra un crecimiento de la tasa de abandono durante el segundo año del 13,34%. (Paso del 42,9% durante el 2014 a 56,24 acumulando el 2015). La tasa de abandono acumulada de quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. sigue siendo menor a la observada en quienes no tuvieron ningún beneficio pero resulta inferior a la de quienes accedieron al programa de becas de la UNLu. Si comparamos las tasas luego del primer año y las del segundo, obtenemos:

CATEGORÍA	2014	2015	Diferencia%
Beca UNLu	31,50%	46,09%	31,65%
PROG.R.ES.AR	33,90%	47,51%	28,65%
Sin Beca	45,20%	58,25%	22,40%
<b>TOTAL</b>	<b>42,90%</b>	<b>56,24%</b>	<b>23,73%</b>

Tabla 3: Tasa de Abandono 2014 y acumulada 2015 comparada

Se observa en la Tabla 3, que si bien la tasa de abandono acumulada tanto del PROG.R.ES.AR. como del Programa de Becas de la UNLu siguen siendo inferiores a la que tienen quienes no accedieron a ninguno de los beneficios, el crecimiento porcentual de ambas tasas de abandono es mayor que el que se dio entre quienes no tuvieron ningún beneficio. Esto significa, que durante el segundo año de estudios fueron perdiendo efectividad los programas de apoyo como herramientas para la retención de estudiantes.

Dado que en un estudio que realizamos en el año 2014 encontramos una alta correlación entre el monto que percibe de estipendio el becario y el abandono, para el Programa de Becas de la UNLu, lo que significa que a medida que aumenta el monto que percibe el estudiante como beneficio mejora la retención, evaluamos como fue, durante el segundo año de estudios el comportamiento de la tasa de abandono en función del monto que otorga cada beneficio. (Oloriz, Fernandez, Amado, 2014).

En este caso, en lugar de trabajar con el abandono acumulado durante los dos primeros años de estudio, calculamos el abandono del segundo año, detrayendo de nuestra población a aquellos ingresantes 2014 que abandonaron durante el primer año de estudio.



CATEGORÍA	ACTIVOS	ABANDONO	TASA
Beca UNLu	119	33	21,71%
PROG.R.ES.AR.	179	69	27,82%
Sin Beca	1.075	430	28,57%
<b>Total general</b>	<b>1.373</b>	<b>532</b>	<b>27,93%</b>

Tabla 4: Tasa de Abandono durante el año 2015

La Tabla 4 muestra que, de la población inicial de 3.339 ingresantes 2014 entre 18 y 24 años, comenzaron los estudios durante el 2015 1.905 estudiantes. La tasa de abandono durante el segundo año, nuevamente es menor para quienes participaron de los programas con apoyo económico pero se observa una diferencia menor entre quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. y quienes no tuvieron ningún beneficio (algo menos del 1%). Esto muestra que durante el segundo año el PROG.R.ES.AR. perdió efectividad como herramienta de retención, partiendo siempre del supuesto que la mayor causa de abandono son los problemas de índole económico.

Analizamos ahora, para estos 1.905 estudiantes que cursaban al inicio de 2015, cual es la relación entre el abandono y el monto del estipendio mensual que percibieron. Para ello necesitamos desagregar al Programa de Becas de la UNLu en las distintas categorías que otorgan un estipendio económico mensual:

- Becas de Dedicación Exclusiva al Estudio (DE): Acceden a esta beca estudiantes ingresantes y no ingresantes, debiendo aprobar 4 actividades académicas durante el año para el mantener el beneficio;

- Beca de Ayuda Económica (AE): acceden a este tipo de beca estudiantes que recién ingresan a la UNLu o aquellos estudiantes que iniciaron sus estudios con anterioridad a la convocatoria, debiendo aprobar dos actividades académicas al año para mantener el beneficio;

- Becas para Situaciones Especiales por Discapacidad (SE): pueden solicitarla estudiantes ingresantes y no ingresantes que se declaren en situación de discapacidad, luego de ser evaluados por el Servicio Social.

El estipendio mensual que percibió cada una de las categorías y quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. fue el siguiente:

TIPO DE BECA	IMPORTE
Beca UNLu AE	\$ 1.109
Beca UNLu SE	\$ 1.663
Beca UNLu DE	\$ 2.217
PROG.R.ES.AR.	\$ 900

Tabla 5: Estipendio Mensual por tipo de Beca, durante el año 2015

Calculamos luego la tasa de abandono por categoría de beca para observar si se mantiene o no la relación que habíamos encontrado respecto del monto de la ayuda y la tasa de abandono:

CATEGORÍA	ABANDONO	TOTAL	TASA
Beca UNLu AE	31	141	21,99%
Beca UNLu SE		1	0,00%
Beca UNLu DE	2	10	20,00%
PROG.R.ES.AR.	69	248	27,82%
Sin Beca	430	1.505	28,57%
<b>Total general</b>	<b>532</b>	<b>1.905</b>	<b>27,93%</b>

Tabla 6: Abandono durante el año 2015, por categoría de Beca

La Tabla 6 muestra, nuevamente, que a mayor estipendio que recibe el becario menor es la tasa de abandono observada, en este caso durante el segundo año de estudio. Calculamos el coeficiente de Correlación de Pearson, entre el monto del estipendio y la tasa de abandono, dando una correlación de  $-0,571$ . Si detraemos de la serie la beca que se otorga para situaciones especiales, dado que el criterio para asignación de la misma no es meramente socio económico, el coeficiente de correlación sube a  $-0,876$ . Podría suponerse que la diferencia que existe entre el monto que otorga el PROG.R.ES.AR. y el estipendio de las categorías del Programa de Becas de la UNLu podría explicar la diferencia que se da durante el segundo año.

Durante el año 2015, evaluamos el rendimiento académico de la cohorte 2014 utilizando tres indicadores que han sido aplicados por otros autores y nosotros mismos utilizamos para otros estudios:

INDICADORES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO		
DENOMINACIÓN	MÉTODO DE CÁLCULO	AUTOR
Promedio de Calificaciones	<u>Calificaciones en todas las asignaturas</u> Cantidad de asignaturas rendidas	María Noel Rodríguez Ayán y Miguel Angel Ruiz Díaz, (2009)
Avance en la Carrera	<u>Cantidad de asignaturas aprobadas</u> Cantidad de años en la Carrera	
Tasa de Promoción	<u>Cantidad de cursos promocionados</u> Cantidad de cursos tomados	Emilia Basulto Ruíz, (2009)

Con ellos, evaluamos el rendimiento académico de los estudiantes que participaron del Programa de Becas Estudiantiles de la UNLu, de quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. y lo comparamos con el de los estudiantes que no accedieron a ninguna de estas ayudas económicas.

Para el cálculo de los indicadores, necesitamos contabilizar para cada estudiante:

- La sumatoria de las calificaciones finales obtenidas en cada asignatura en la que fuera evaluado mediante examen final o hubiera accedido al régimen de promoción sin examen final<sup>2</sup>.
- La cantidad de asignaturas en las que se presentó a rendir examen final o accedió al régimen de promoción sin examen final.
- La cantidad de asignaturas aprobadas durante el año 2014, mediante examen final o promoción.
- La cantidad de años del estudiante en la carrera.
- Cantidad de actividades académicas aprobadas mediante promoción sin examen final.
- Cantidad de actividades académicas cursadas en las que alcanzó una condición final distinta de ausente.

Accedimos a esta información utilizando como fuente secundaria, el Sistema de Control Académico que utiliza la UNLu para el registro de la actividad académica de sus estudiantes de carreras de grado y pregrado. El procedimiento aplicado consistió en una exportación de la información académica de todos los ingresantes del año 2014, filtrando luego la correspondiente a los 3.339 ingresantes que conformaron la población en estudio.

La aplicación de los indicadores de rendimiento académico para quienes accedieron al PROG.R.ES.AR, comparada con quienes no tuvieron ningún beneficio para el año 2014 fue la siguiente:

<b>INDICADOR</b>	<b>CON PROG.R.ES.AR</b>	<b>SIN BE- CA</b>	<b>TOTAL Po- blación</b>
Promedio Calificaciones	4,33	3,92	3,97
Tasa de Promoción	0,24	0,25	0,26
Avance en la Carrera	2,56	2,14	2,19

Tabla 7: Indicadores de rendimiento académico calculados para el año 2014

Fuente: Oloriz, Fernandez; 2014:Tabla 5

---

2 La UNLu tiene implementado un régimen de promoción sin examen final al que pueden acceder los estudiantes que aprueben todas las evaluaciones parciales durante el cursado de la actividad académica, con un promedio de 6 (seis) puntos y tengan aprobadas todas las actividades académicas que son establecidas como correlativas por el Plan de Estudios de la Carrera. En ese caso, podrá acceder a la instancia de promoción sin examen final en caso de aprobar un examen integrador con calificación no inferior a 7(siete) puntos.

La Tabla N° 7, muestra que el rendimiento académico para quienes accedieron al PROG.R.ES.AR es superior en dos de los indicadores que aplicamos. Al mismo tiempo, el promedio de calificaciones obtenidas por quienes accedieron a este Programa Nacional es superior a 4 puntos, que es la nota con la cual se aprueba una asignatura, lo que por tratarse de ingresantes y estar analizando solo un año de estudios indicaría un menor número de aplazos. En el indicador Tasa de Promoción, quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. están levemente por debajo de la media de la población, no obstante encontrándose 0,36 por encima en el promedio de calificaciones. Esto podría explicarse en que quienes accedieron al Programa Nacional obtuvieron mejores notas pero en la instancia de examen final, haciendo un menor uso de la modalidad de promoción sin examen final.

Calculamos ahora los mismos tres indicadores pero considerando el período 2014-2015 para evaluar si transcurridos dos años de estudio se mantiene la tendencia observada durante el primero año. Volvimos a diferenciar a quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu de quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. y lo comparamos, nuevamente, respecto de quienes no accedieron a alguno de los beneficios:

Beca	Tasa de Promoción	Promedio	Avance en la Carrera
Beca UNLu	0,35	5,36	4,26
PROG.R.ES.AR.	0,30	5,06	3,53
Sin Beca	0,38	5,29	3,91
Total general	0,36	5,27	3,89

Tabla 8: Indicadores de Rendimiento Académico período 2014-2015

La Tabla 8 muestra que al considerar los dos primeros años de estudio (2014-2015) los indicadores de rendimiento académico dejan de mostrar un mejor desempeño de quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. respecto de quienes no accedieron a ningún beneficio. Cabe señalar que solo consideramos a aquellos ingresantes 2014, integrantes de la población en estudio, que se encontraban activos al primer cuatrimestre de 2016, dado que si consideramos a quienes abandonaron los estudios estaríamos distorsionando los indicadores. No obstante, quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu muestra en dos de los indicadores mejor desempeño que quienes no accedieron a algún beneficio (Promedio de calificaciones y Avance en la carrera).

Del cálculo de los indicadores académicos y de lo observado respecto de la tasa de abandono, podría deducirse que la ayuda económica resulta importante para la retención y el rendimiento académico durante el primer año de estudio pero no así

durante el segundo año. Se podría suponer que luego que abandonaron los estudios quienes no contaron con ninguna ayuda económica, quienes permanecen muestran un adecuado rendimiento y mejor retención.

Sería necesario un estudio pormenorizado de las características socio económico educativas de quienes no cuentan con ningún apoyo económico y compararlo con los estudiantes que accedieron a alguno de los beneficios. También debería analizarse por campo disciplinar y desde la perspectiva de género para observar si no se dan comportamientos relacionados con alguna de esas dos variables.

## Conclusiones

El seguimiento de la cohorte 2014 de la UNLu durante los primeros dos años de carrera nos permitió observar el impacto del Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina como herramienta de inclusión social y de disminución del abandono de los estudios superiores. Comparamos a quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. con los estudiantes del mismo grupo etario que accedieron al Programa de Becas de la UNLu o no tuvieron ninguno de estos dos beneficios.

Partimos de un estudio anterior, desarrollado durante el año 2015, en el cual evaluamos el impacto de este Programa Nacional durante el primer año de su implementación, encontrando que resultó efectivo para la disminución del abandono dado que la tasa de abandono de quienes accedieron al programa fue inferior a la observada en quienes no tuvieron ese beneficio. (33,9% vs 45,2%)

No obstante, la tasa de abandono de quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. fue mayor que la de quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu.

Evaluamos entonces el resultado durante el segundo año de estudios, encontrando nuevamente una menor tasa de abandono para quienes se mantuvieron en el PROG.R.ES.AR. respecto de quienes no tuvieron ese beneficio. Al mismo tiempo, la tasa de abandono del Programa de Becas de la UNLu siguió siendo menor.

De todas maneras, el PROG.R.ES.AR. perdió efectividad respecto de lo observado durante el primer año dado que la tasa de abandono del segundo año se acercó, notablemente, a la que se dio en quienes no tuvieron ningún beneficio. El mismo fenómeno se dio con quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu pero en menor medida.

Nuestra hipótesis respecto de la diferencia entre ambos beneficios es que la misma podría fundarse en la diferencia respecto del monto de estipendio mensual que reciben quienes acceden a cada programa, dado que es significativa, principal-

mente para quienes acceden a la Beca de Dedicación Exclusiva de la UNLu que son, justamente, quienes tienen una situación económica más desfavorable.

Creemos que para mejorar el impacto del PROG.R.ES.AR. el estipendio que perciben quienes acceden al programa debiera incrementarse en función de la cantidad de materias aprobadas o el porcentaje de avance en la carrera. De esta manera, más allá de ser un apoyo económico para la retención en el nivel educativo, operaría como un estímulo para acortar la duración real de las carreras.

Respecto del rendimiento académico, también observamos que durante el segundo año disminuye el rendimiento de quienes accedieron al PROG.R.ES.AR. comparado con quienes accedieron al Programa de Becas de la UNLu o con quienes no tuvieron apoyo económico. Podría inferirse que a medida que se avanza en la carrera el fenómeno del abandono impacta de manera diferencial en los estudiantes según su situación socio económica educativa y si cuentan o no con apoyo económico. Esto impactaría en los indicadores de rendimiento académico dado que se incrementaría la brecha entre quienes no tienen o necesitan ningún tipo de apoyo económico y quienes necesitan del mismo para poder continuar los estudios.

Estimamos necesario, dado que ya hemos identificado a quienes permanecen luego de los dos primeros años de vigencia del Programa Nacional, efectuar un estudio en profundidad para determinar cuáles son las características socio económico educativas que describirían mejor a estas dos poblaciones. De todas maneras, como ya lo manifestamos para el abandono, es posible que muchos de quienes interrumpieron sus estudios lo hayan hecho por propia voluntad dado que optaron por cursar en otra institución o cambiar de carrera o dedicarse a trabajar entendiendo que su opción de vida no es el cursado de una carrera universitaria.

## Bibliografía

**Ávila, E., & Isabel, M.** (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la educación superior*, 42(165), 11-29.

**Basulto Ruiz, Emilia** (2009) “Indicadores del Rendimiento Académico como Criterios para la Evaluación de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior”. Universidad Agraria de La Habana, Cuba.

**Decreto 84** (2014), “Programa de Respaldo a Jóvenes Argentinos”. Presidencia de la Nación, República Argentina. Publicado en el Boletín Oficial de la Nación N° 32.814 del 27 de Enero de 2014.

- García de Fanelli, Ana.** (2005). Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García de Fanelli, Ana** (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.; Amado, V.** (2013) Impacto del Programa de Becas de la Universidad Nacional de Luján en la Disminución del Abandono. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.; Amado, V.** (2014) Comparación entre el Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján y los Programas de Becas Nacionales. IV Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2014, Universidad de Antioquía, Colombia.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.** (2014) “Rendimiento Académico de los Estudiantes de la Universidad Nacional de Luján que participan en los Programas de Becas Internos y Nacionales”. XIV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria. CIGU 2014, Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.; Rodríguez, R.** (2015). Impacto del “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” en la Disminución del Abandono en la Universidad Nacional de Luján. V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2015, Universidad de Talca, Chile
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.** (2015) Impacto del “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” en el Rendimiento Académico de los Ingresantes 2014 en la Universidad Nacional de Luján”. XV Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria. CIGU 2015, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.** (2016). Estudio del Abandono Interanual en el Sistema Universitario Argentino y su Relación con los Recursos Aplicados a los Programas de Becas. VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2016, Escuela Politécnica Nacional, Quito, Ecuador.
- Rama, C.** (2000). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. IESALC, Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005, 11-18.
- Rodriguez Ayán, María N. y Ruiz Díaz, Miguel A.** (2011) “Indicadores de Rendimiento de Estudiantes Universitarios: Calificaciones versus Créditos Acumulados” Revista de Educación N° 355, Mayo- Agosto 2011 pp 467-492. Gobierno de España.

**UNLu, (2000).** Estatuto de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. AU N° 006/00 del 22/12/2000, publicado en el Boletín Oficial de la Nación N° 29658.

**UNLu, (2005).** Programa de Becas Estudiantiles de la Universidad Nacional de Luján aprobado por Res. HCS N° 103/05

**UNLu, (2008-2015).** Resoluciones de otorgamiento de becas en las distintas categorías a estudiantes de la UNLu



# Reforma universitária e dependência tecnológica: um debate sobre o contexto brasileiro

ISABELA ALLINE OLIVEIRA

THIAGO RODRIGUES DA SILVA

isabelaalline96@gmail.com

thiagorodrigues52@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

*“A Reforma da Universidade tem de ser considerada como ato social, destinado a anular um passado de privilégios, a situação cultural de alienação, a pretensão da aristocracia doutoral, só justificados enquanto o País vivia a fase de sua total dependência e opacidade intelectual, mas agora em franca superação por efeito das transformações materiais ocorridas e das lutas sociais em curso.*

*Para enfrentar o problema de que nos ocupamos, decisiva é a pergunta inicial. Pois, pela maneira como é formulada, já se define a possibilidade de ser correta ou incorretamente analisado tudo o mais que dela decorre. Para nós, a pergunta inicial justa consiste em indagar ‘para quem?’ é preciso fazer a Reforma da Universidade. Só depois dela respondida, adquire sentido passar. À pergunta imediata: ‘que Universidade’ se deve instituir ”*

*~ Álvaro Vieira Pinto*

## Universidade brasileira: história e desafios

Com surgimento posterior aos países da Europa, Estados Unidos e até mesmo outros países da América Latina, a universidade brasileira surge num contexto tardio. As primeiras faculdades tornam-se instituições de ensino superior na década de 20, voltadas principalmente para formação de profissionais liberais como médicos, advogados e engenheiros. Nesse mesmo período a Universidade de Córdoba, na Argentina já completava mais de 300 anos em uma época no qual as principais universidades do mundo já sentiam a necessidade de debater meios para se modernizarem.

Os principais atores na construção da universidade - docentes, catedráticos e pesquisadores - caminhavam a longos passos rumo a necessidade de responder a seguinte pergunta: a que interesses deve servir as atividades livres de criação do pensamento humano em suas potencialidades? Consequentemente, tais indagações culminaram em distintas concepções de reforma universitária nas universidades pelo mundo.

Se em seu surgimento as universidades tinham como papel fundamental a formação de “cidadãos distintos e iluminados”, conferindo um status social diferenciado ao que chamaremos de elite intelectual, o processo de industrialização impõe as universidades uma nova dinâmica social. O que determina em última instância os rumos da universidade e, portanto, sua função social são as exigências da estrutura econômica.

O progresso técnico e o avanço da ciência tornam-se fator essencial para o desenvolvimento e crescimento econômico das nações demandando uma reforma nas universidades que tivesse a capacidade de atender tais exigências econômicas.

As universidades brasileiras tinham uma deficiência estrutural com relação ao atraso de seu surgimento, do ponto de vista curricular ainda se limitavam a uma reprodução da concepção de ensino do século XIX.

A proposta de modernização da universidade no Brasil foi iniciada por Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília em 1961 e interrompida em 1964. Outra tentativa desse tipo só ocorre novamente em 1968. É nesse período que a Lei de Reforma Universitária (Lei nº 5540 de 28/11/68) instituiu uma reforma nas universidades brasileiras, que podemos chamar de modernização conservadora estabelecida pelo regime militar.

O fato de ter sido implementada pelo regime militar não é secundário em nossa análise. Afinal, a primeira reforma universitária no Brasil foi conduzida e marcada por um regime político antidemocrático e autoritário. Período em que os principais pensadores sobre o problema da universidade encontravam –se exilados do país ou mortos.

A reforma universitária de 1968, instituiu dentre outras coisas, condições que favoreceram o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes<sup>1</sup> denominou como o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um

---

1 Florestan Fernandes foi um sociólogo, professor na Universidade de São Paulo (USP) até o exílio no exterior em decorrência do regime militar.

horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época ( 1975,p. 51-55).

Por um lado, a reforma universitária de 1968 é feita sem a participação democrática dos atores políticos e sociais que a constroem, leia-se o corpo docente, discente e técnico das instituições de ensino, por outro a reforma modernizadora retrocede a concepção de ensino nas instituições de nível superior visto que, fomenta o ensino em faculdades isoladas. A transmissão do conhecimento, o desenvolvimento da pesquisa ocorre sem interlocução e sem um eixo comum que os norteassem. Nesse ambiente a produção de ciência e tecnologia continuam sendo fator secundário.

O processo de redemocratização do país ocorrida, em 1985 inaugura um novo momento político no Brasil e é seguido de dois marcos para o ensino superior brasileiro: a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394 de 23/12/96). Cabe citar uma importante diretriz da Constituição de 1988 referente ao princípio de autonomia universitária:

As universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. (1988, art. 207).

A autonomia didática científica, administrativa e financeira das universidades expressa no artigo 207 da Constituição de 1988, estabelece uma tentativa de reforma do sistema educacional a partir da mudança constitucional dos objetivos das instituições de ensino superior.

Se antes os governos tinham como prática mudar a concepção do ensino superior através de leis transitórias, a Constituição estabelece um conjunto de normativas para fazê-lo entendendo o sistema educacional como um todo, desde a educação básica ao ensino superior.

Além disso, a elaboração da Constituição teve a participação de vários setores da sociedade civil, ou seja, é a primeira vez em que o estado brasileiro atua na mudança da legislação educacional de forma mais democrática e aberta.

O princípio de autonomia universitária culmina na criação órgãos colegiados superiores enquanto estruturas de gestão e deliberação coletiva das universidades. O corpo docente, técnico e discente passa de fato a construir os rumos da universidade através de mecanismos democráticos de participação. A criação dos órgãos colegiados superiores são um marco nos rumos da universidade pública.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - os três pilares fundamentais de formação da universidade – apontam que a pesquisa deve se voltar mais aos problemas da sociedade. As atividades extensionistas são o viés pelo qual a universidade sai de seus muros para atuar na comunidade externa.

Da mesma maneira, esse princípio orienta sobre a importância de um ensino menos manualístico e mais voltado aos problemas do país e da comunidade em geral. Ele é a etapa em que o estudante universitário se instrumentaliza para fazer uma pesquisa que possa atender os anseios da sociedade atuando de forma prática na resolução desses problemas por meio da extensão.

No entanto, o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades não foi suficiente para mudar o padrão de produção científica e tecnológica, pois a cada mudança de governo direcionam-se esforços e promove-se uma reforma nas leis educacionais, ora dando continuidade, ora fazendo alterações no conteúdo das políticas educacionais.

A partir da segunda metade da década de 90 houve um crescimento considerável no número de instituições de ensino superior, em especial de instituições privadas. A democratização do acesso nas universidades se deu através da ampliação do número de vagas que passou de 116,348 matrículas nas instituições de ensino superior no ano de 1995 para 1759,703 em 2005. Houve também um aumento expressivo do número de universidades. Em 1990 tínhamos 1918 universidades públicas e privadas passando a 973 em 1998<sup>2</sup>.

Com relação a criação de universidades federais de 1919 até 2002, foram criadas 45 universidades. Destaque-se que, para o período de 2003 a 2010, em 8 anos, foram criadas 14 universidades<sup>3</sup>. A criação dessas 14 universidades foi parte do esforço empreendido pelo governo federal na interiorização do ensino superior público através da criação de novos campi nas universidades já existentes.

Em 2008, o Brasil foi responsável 30.415 artigos e outros tipos de publicações científicas que foram divulgados por brasileiros em revistas de circulação internacional cadastradas pelo Institute for Scientific Information (ISI). Foi um salto importante em relação aos cerca de 20 mil publicados em 2007<sup>4</sup>.

O número de pesquisadores em 2010 que obtiveram o título de doutor foi de 11,3 mil e 39,6 mil, o de mestre, segundo o Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

---

2 Dados da evolução do ensino superior – graduação 1980 – 1998 do Ministério da Educação.

3 Dados da Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012 de análise sobre a expansão das universidades federais no Brasil 2003 a 2012.

4 Jornal do Senado Federal “Produção científica no Brasil: um salto no número de publicações”.

Historicamente devemos reconhecer que as universidades brasileiras avançaram consideravelmente com relação aos períodos anteriores no que tange ao estímulo a produção científica.

O crescimento das universidades e o investimento na expansão das instituições de ensino foram alavancadas pela implementação dos programas do governo federal como o Reuni (Reestruturação e expansão das universidades federais e o Prouni (Programa Universidade para todos).

No entanto, essa expansão não foi suficiente para acabar com o analfabetismo, tampouco com a dependência tecnológica que pesa sobre nosso país. Dessa maneira, buscaremos a seguir, refletir quais as razões pelo qual ainda somos um país dependente tecnologicamente e qual o papel das universidades nesse contexto.

### **Modernização e dependência tecnológica nas universidades brasileiras**

Nos países dependentes ou periféricos<sup>5</sup>, como o Brasil, a ordem dominante pode ser caracterizada pela subalternização de nossa nação perante os países centrais do capitalismo que se localizam, em grande parte, na Europa Ocidental (França, Inglaterra e Alemanha) e na América do Norte (Estados Unidos). Essa dependência se dá em diferentes âmbitos e é reforçada principalmente pela incapacidade dos países ditos “subdesenvolvidos” de produzirem ciência e tecnologia. Segundo José Leite Lopes:

A ciência é, no mundo moderno, arma econômica, arma política e arma bélica. Mas é antes e acima de tudo uma das mais nobres atividades do pensamento humano. (1964, p.56).

---

5 Adotamos a noção de países periféricos as luzes da teoria marxista da dependência, conforme a interpretação de Ruy Mauro Marini (2000, p.109), a dependência constitui-se em “uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo âmbito as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para se assegurar a reprodução ampliada da dependência”. Os países latino-americanos, desde o início do século XVI, se desenvolveram de forma subordinada e em consonância com o capital internacional, tão dependência é determinada dentre outros fatores pela dependência científica e tecnológica.

Ainda somos uma nação predominantemente agroexportadora e pouco industrializada. Do ponto de vista do mercado internacional, o que determina o nosso subdesenvolvimento é a não produção de ciência e tecnologia. Sabemos que o valor dos produtos relacionados à computação, nanotecnologia, controle e reprodução de energia nuclear e bélica, determinam a divisão entre os países centrais e periféricos do capitalismo.

Esses países exercem uma lógica de domínio, impondo formas de produção do conhecimento que devem ser seguidas pelas instituições universitárias, reconfigurando uma nova era do colonialismo e da dependência brasileira perante um conhecimento eurocêntrico e alienado das grandes questões nacionais.

É evidente a necessidade de alinhamento entre as questões científicas produzidas nos países, para que se consiga a construção de uma ciência que integre fatores e que possa ser sinônimo de melhora. Sendo assim, é necessário quebrar o mito da supervalorização do que vem das culturas centrais que torna cada vez mais subordinada a tentativa de produção de ciência de qualidade.

Nota-se, portanto, que apesar da expansão das universidades nos últimos anos ainda continuamos exportando tecnologia e conhecimento do exterior sob a lógica da colonização moderna do conhecimento.

Do ponto de vista curricular as principais universidades públicas fomentam o ensino pautado numa carga horária de aula excessiva, no uso de tecnologia importada nas engenharias, no desprezo pelas ciências básicas, marcadas pelo eurocêntrismo acadêmico. Esses são componentes orgânicos do atual projeto de universidade em curso.

A produção de patentes é o parâmetro instituído para identificar a inovação científica e tecnológica, nesse aspecto o Brasil possui uma inexpressiva produção de patentes correspondendo a 0,2% da produção mundial, ocasionadas principalmente pela falta de incentivo as universidades por parte do governo federal e as agências de fomento à pesquisa. Segundo Nildo Ouriques:

Ao contrário, o que tem sido denominado como pesquisa ou produção científica pelos órgãos responsáveis pelo setor tanto no Ministério da Ciência e Tecnologia quanto no Ministério da Educação é, na verdade, o aumento vertiginoso da publicação dos docentes universitários brasileiros [...] o sistema de pós-graduação brasileiro está, na prática, vendendo serviços à iniciativa privada e não necessariamente desenvolvendo ciência ou tecnologia (2011, pg.76).

A reestruturação e expansão do ensino superior público, promoveu a criação e a massificação dos cursos à distância, os bacharelados interdisciplinares de curta duração, os cursos técnicos, mas não foi capaz de promover uma reestruturação curricular dos cursos já existentes, tampouco os conteúdos programáticos das disciplinas.

Além disso, concentrou esforços na expansão do acesso em cursos de precária qualidade em universidades privadas, pois nessas universidades o incentivo a pesquisa e a extensão estão ainda mais atrasados que nas universidades federais.

Contudo, as políticas implementadas na expansão do ensino superior possuem uma limitação no que tange a visão sistêmica do processo educativo, que atenda todas as etapas e modalidades. Para que se debata a reforma universitária é preciso entender as deficiências do ensino básico, em especial das escolas públicas. Por isso, argumenta José Leite Lopes:

Um dos mais importantes problemas que, agora, clamam por solução é o do aprimoramento da educação média, a urgente modificação da estrutura das nossas universidades, a fim de que possam adquirir uma mentalidade adaptada ao século XX e formar cidadãos conhecedores dos nossos problemas e capazes de orientar com segurança e independência, os destinos do país” (1958, p. 97-8).

Sendo assim, não podemos seguir a tese recolonizadora, que se resume em associar aos grandes centros de investigação para determinar os rumos da pesquisa científica na universidade brasileira, propondo uma corrida produtivista para nossos pesquisadores, como fazem os principais órgãos de financiamento em ensino, pesquisa e extensão do país acreditando estarmos superando a dependência tecnológica.

O professor universitário formado muitas vezes, em instituições com uma percepção da didática de ensino voltada para a repetição e o tolhimento da atividade criativa não é capaz de motivar os discentes para a inovação científica. Nesse processo, não podemos desconsiderar as condições de trabalho desses professores culminam num ciclo repetitivo do ensino manualesco. Como elucidada José Leite Lopes:

A concepção administrativa de que o professor é o funcionário que deve dar, exclusivamente, um determinado número de aulas semanais desconhece totalmente a natureza do ensino de nível universitário. Burocratiza-o e deseja reduzir o professor a um batedor de relógios de ponto, que estaria livre depois das

horas de serviço para- por seu mal pago – ocupar outras funções. O professor universitário deve ser acima de tudo, um pesquisador que deixa o seu gabinete de estudos ou seus trabalhos de laboratório para passar à sala de aula e comunicar aos jovens os resultados de suas investigações ou prepara-los para que se formem de modo a poderem trabalhar também no laboratório. É uma função que exige confiança e que não se pode medir por normas aplicáveis a outros tipos de atividades. Não pode o pesquisador ser sobrecarregado com aulas em excesso, sob o risco de não poder realizar trabalho de criação indispensável à própria natureza de suas funções. (1958, p.27).

Os estudantes, atores indispensáveis no fazer cotidiano da universidade e consequentemente da pesquisa não podem estar alheios aos processos de construção da universidade. Cabe a eles a difícil e também corajosa tarefa de questionar o padrão das estruturas curriculares, lutar pelo acesso e permanência nas universidades e buscar a partir disso contribuir através do fazer acadêmico na formulação de uma proposta universitária.

O que estamos a dizer é que a reforma universitária não será obra dos gabinetes governamentais, nem dos reitores. Não se constrói uma reforma universitária democrática sem a reflexão e ação sobre os hábitos cotidianos que são constroem a universidade.

Caso não esteja empenhado na tarefa criativa e inovadora de pensar sobre os problemas da universidade, o estudante universitário acaba por se comprometer e se aliar a reprodução irrefletida do modelo atual de universidade, inserindo-se no mercado de trabalho com qualificação técnica, mas possivelmente com deficiência de formação social e cidadã. Sobre isso, diz Darcy Ribeiro:

Um analista malicioso até poderia estimar que a militância estudantil, do modo como a praticamos, corresponde a um treinamento que os donos do poder se permitem proporcionar às novas gerações, na sua etapa de formação, para melhor adestrá-los no exercício de suas futuras funções de custódios do regime. (1975, pg.16).

A universidade brasileira precisa romper, acima de tudo, com a dependência científica e tecnológica em relação aos países centrais. Para romper com os marcos da dependência, apostamos a necessidade da criação de uma relação de cooperação com os países periféricos que sofrem dos mesmos problemas e contradições estru-



turais, em especial, os países latino-americanos que atualmente representam um foco de resistência com relação à lógica dos países centrais.

Nesse sentido, precisamos empenhar nossos esforços na consolidação de uma reforma universitária forjando uma universidade comprometida com os problemas estruturais de seu povo. Entretanto, a estratégia adotada pelo atual governo caminha na direção contrária da superação da dependência tecnológica, fazendo com que o debate sobre a necessidade de uma reforma universitária e educacional seja colocada novamente ao centro das discussões nas instituições de ensino.

### **O desmonte do ensino superior brasileiro: caminhamos rumo a intensificação da dependência**

Elegemos a crise brasileira como ponto de partida para analisar o contexto sócio político do país, por entender que suas origens são primordiais para a compreensão da conjuntura política atual que se manifesta no ensino superior.

A origem da crise brasileira, está galgada na ausência de um projeto que garanta a soberania nacional, a proteção dos nossos recursos e as conquistas democráticas e sociais perante os interesses econômicos internacionais.

Sabemos que o está em crise é a própria forma de inserção do Brasil na economia capitalista mundial, o qual sustenta um projeto de país que utiliza todas as energias da nação para produção de produtos agrícolas e minerais para as indústrias de outros países. Paradoxalmente, foi este projeto de nação que aprofundou nossa dependência e garantiu um curto alento econômico nos anos 2000.

Passada a bonança mundial, o país, sem capacidade alguma de dinamizar internamente sua economia, foi jogado no redemoinho da crise e abriu as portas para um ciclo político no Brasil, marcado pela intensa subordinação ao imperialismo, por uma escalada autoritária por parte do Estado conjuntamente com o processo de desconstitucionalização e pela intensificação da superexploração do trabalho.

Como resposta à crise política, consolidou-se o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A conjuntura política pós impeachment é marcada pelo aprofundamento do regime de exceção, por medidas de desconstitucionalização da ordem jurídica de 1988 e a prerrogativa e discricionariedade não mais limitada pela Constituição.

Os reflexos da crise política no ensino superior, culminaram na aprovação de uma série de medidas que determinam um clico de reformas muito peculiar que passa por reformas trabalhistas, previdenciárias, no ensino público etc.

Não se trata de um processo de reforma construída com os setores da sociedade interessados nas modificações, tampouco na construção de um conjunto de leis que visam modificar os parâmetros do ensino público. Trata-se da adoção de uma série de medidas que demonstram a concepção do governo provisório sobre o ensino.

Portanto, elencaremos algumas políticas adotadas pelo seu governo com relação ao ensino superior que a nosso ver, fortalecem e aprofundam nossa condição de dependência.

A medida provisória (MP) 746/2016 que culminou no projeto de Lei 13.415 de 16/02/2017 dispõe sobre a reforma no ensino médio, essa lei revoga artigos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases do Ensino). A reformulação foi feita como medida provisória com a justificativa de haver uma necessidade urgente de mudar a arquitetura legal desta etapa da educação básica, portanto, os setores interessados – como pais, professores e estudantes - não tiveram sequer tempo hábil para debater as mudanças.

Na verdade, esse tem sido o modo recorrente utilizado pelo governo para propor mudanças nas políticas educacionais, fazendo-as através de medidas provisórias, alterações de lei e emendas constitucionais.

Enquanto alguns países debatem a universalização do ensino através do fim do vestibular, no Brasil o governo promove uma antirreforma do ensino, pois divide os estudantes entre aqueles que vão ter acesso a um ensino superior e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico.

Além disso, a reforma altera a destinação de verbas do Fundeb (Fundo Nacional de Investimento na Educação Básica) concentrando recursos no ensino médio e diminuindo os investimentos na educação infantil.

Em linhas gerais, a reforma do ensino médio foi aprovada sem considerar o todo da educação pública, sem levar em conta a relação da boa formação na educação básica com o ingresso e a formação no ensino superior.

Ademais, ela promove ainda mais o aprofundamento da nossa dependência tecnológica, pois volta-se para a formação técnica sem critérios de incentivo à produção científica nessa etapa da educação. O resultado disso pode ser devastador para os jovens que ingressarão num ensino técnico de baixa qualidade, formados para incorporar o mercado de trabalho de forma precarizada.

Outra decisão do governo, foi de promover a contenção de R\$ 1,72 bilhão do orçamento do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCTI) através da alteração na Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2017, colocando em risco projetos como a rede nacional de pesquisa (RNP), laboratórios nacionais – como os de nanotecnologia – e 176 mil bolsas de pesquisas de todo o país.

Só no orçamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o corte é de 66%, com base nos números da Lei Orçamentária. Com essa prática o governo pretende enterrar os avanços na produção científica, decretando nossa dependência, como já sinalizava José Leite Lopes:

... mas até o desestímulo à ciência, por parte do governo de qualquer país - grande ou pequeno - significará destruir a base do progresso independente e continuo arriscando-se, em consequência, a negar, por teimosa ignorância, as aspirações últimas de libertações econômicas dos povos modernos. (1964. p.53).

Na mesma perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) anunciou que planeja criar Organizações Sociais (OS) para contratar pesquisadores internacionais e desburocratizar a formação do corpo docente das universidades federais. A informação foi dada pelo presidente da Capes, Jorge Guimarães na abertura do Simpósio Internacional sobre Excelência no Ensino Superior.

Ora, após um aumento considerável do incentivo a pesquisa nos últimos anos, e principalmente, o aumento do número de mestres e doutores, o MEC decide que o método para colocar o Brasil no ranking das universidades de excelência é contratando pesquisadores de fora do país. Percebemos com isso, a face eurocêntrica do atual governo com relação ao ensino no Brasil, que ao invés de investir na formação, capacitação e contratação via concurso público, de corpo docente formado no Brasil prefere importar pesquisadores, como faz com produtos tecnológicos.

Do ponto de vista do respeito ao princípio de democracia e autonomia universitária, pesa sobre o atual governo a suspensão da nomeação da docente Soraya Smaili para o cargo de reitora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). O processo de escolha da nova Reitoria foi feito de forma paritária entre discentes, docentes e técnicos, com o mesmo peso dos votos em cada grupo e a suspensão foi concedida após pedido de esclarecimento de outro docente que considera a eleição democrática em excesso.

Devemos citar a tentativa de aprovação da Emenda à Constituição (PEC) nº 395/2014 que permitiria a cobrança de mensalidade em cursos de pós-graduação *latu sensu nas* universidades públicas. Uma aprovação desse tipo significaria o início de privatização do ensino superior e conseqüente a privatização da produção científica no país. Entretanto, tal medida foi barrado no congresso por parlamentares de oposição ao governo.

Por fim, a aprovação da PEC 55 que prevê a desvinculação dos investimentos voltados a saúde e educação do orçamento geral da União, foi umas medidas mais impactantes para as universidades, pois extingue qualquer previsão orçamentária e de aumento dos investimentos na área. Logo, coloca em risco o processo de expansão iniciado nos últimos anos comprometendo a permanência dos estudantes nas universidades.

## **Conclusão**

Ao analisar o processo de formação das universidades brasileiras, bem como o desenvolvimento dos centros de pesquisa considerados pioneiros, é possível entender a relação que se estabelece entre a produção de ciência e tecnologia. Fica evidente que a condição de dependência no sistema educacional se sustenta pelo modo de reprodução do capitalismo nos países periféricos, no qual quem domina o poder econômico determina o poder intelectual.

Pensar a maneira pelo qual as universidades brasileiras foram formadas nos permite entender os caminhos traçados até os dias de hoje, pesando sobre nós as marcas de uma relação de dependência das universidades brasileiras com relação a reprodução dos parâmetros eurocêntricos considerados de excelência na produção de ciência e tecnologia.

A nós pesquisadores cabe indagar-se a seguinte questão: em que medida, estamos no debruçando sobre os problemas reais do nosso povo e de nossa época, promovendo uma real contribuição na solução desses problemas?

Sendo assim, temos como necessidade fundamental o questionamento sob quais são as principais funções de uma universidade, que tem como princípio a atividade livre do pensamento e da criação, imprescindível para o estabelecimento de qualquer possibilidade de autonomia e da implementação de um ensino qualidade, com a capacidade de manter excelência.

O presente trabalho busca promover uma reflexão sobre as condições de modernização das universidades brasileiras entre as décadas, pois nossa condição tardia não nos permite analisa-las sobre uma visão secular. Em última instância, almejamos entender os processos de modernização da universidade brasileira, sob a ótica de um país que ainda perpetua a dependência tecnológica.

Especificamente no atual contexto social e político em que as reformas governamentais alteram a estrutura educacional causando reflexos no sistema de ensino, em especial no ensino superior, no desenvolvimento da pesquisa e da produção de ciência e tecnologia. Fica evidente, a partir desse trabalho, que o Brasil não foi ca-

paz de instituir uma reforma necessária na educação brasileira, nem mesmo uma reforma universitária, portanto esse deve ser nosso horizonte teórico-prático.

## **Bibliografia**

- Adler, Emanuel** (1987): *The power of ideology: the quest for technological autonomy in Argentina and Brazil*. Berkeley: University of California Press.
- Alves, José Ubyrajara** (1981): Intervenção nos debates subsequentes à palestra de Zigmund Brener: a instituição e os órgãos financeiros, In: S. Schwartzman e outros.
- Alves, Rubens** (1984): *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Brasil, Constituição** (1988): *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- De Sola, René** (1962): *Balance inconcluso de una actitud universitaria*. Ediciones Casasola. Impetra López. Buenos Aires. Argentina.
- Figuroa, Luis Beltrán Pietro** (1990): *El Estado y la Educación en América Latina*. Monte Ávila Editores. 4ª edición. Caracas.
- Fernandes, Florestan** (1975): *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- Horta, José Silvério Baía** (1996): A educação no Congresso Constituinte 1966-1967. In: FÁVERO, O. (Org.). *A educação nas Constituintes (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados.
- Lopes, José Leite** (1964): *Ciência e Desenvolvimento*. Edições Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, Brasil.
- Koeller, Priscila** (2007): *O papel do estado e a política de inovação*. Rede Sist., Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
- Marini, Ruy Mauro** (2000): *Dialética da Dependência*. In: *Dialética da Dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO.
- Ministério da Educação** (1999): *Evolução do ensino superior: 1980-1998* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Brasília. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf)> Acesso em: 31/03/2017
- Ministério da Educação** (2012): *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012 – Brasília*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 31/03/2017.
- Pinto, Álvaro Vieira** (1986): *A questão da universidade*. Editora Cortez.

**Ouriques, Nildo** (2011): *Crítica à Razão Acadêmica*. Editara Insular.

**Rezende, Maria José de** (2004): Celso Furtado e Karl Mannheim: uma discussão acerca do papel dos intelectuais nos processos de mudança social. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 26(2):139-150.

**Ribeiro, Darcy** (1975): *A universidade necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

**Rodriguez, Eleonora García** (2007): *La intervención a la Universidad Central de Venezuela en 1951*. Fundación Editorial el perro y la rana.

# **La implementación del Plan Estratégico de Formación de Ingenieros en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata**

## **Estructura organizacional y posicionamiento de los diferentes actores involucrados en el proceso de implementación del PEFI**

MARÍA CELESTE PATRIARCA

celeste.patriarca@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

LAURA ROVELLI

laurarovelli@gmail.com

Universidad Nacional de la Plata (UNLP-CONICET)

### **I. Introducción**

En las últimas décadas el acceso y la permanencia, el rendimiento académico y la graduación son temas prioritarios a la hora de pensar la agenda nacional e institucional de políticas universitarias. Los nuevos desafíos por los que atraviesa la universidad, -masividad y heterogeneidad-, entre otros, moldean el diseño de políticas nacionales e institucionales que contribuyan a elevar la calidad de la enseñanza, mejorar la retención y ajustar el tiempo que en la práctica necesita un alumno para graduarse.

Con ello, en el país se comenzaron a definir distintas políticas universitarias en función a los problemas de *acceso, permanencia y graduación* que se han ido presentando en este ámbito. En los últimos doce años se ha pasado de una demanda de ampliación del acceso a una que contempla además la *permanencia y el egreso*, sin por ello descuidar la calidad académica y la excelencia propios del nivel superior. Algunos autores destacan el tránsito originado en la atención de una demanda social como si la sociedad fuera homogénea, a otra que pretende proteger los derechos de minorías tradicionalmente excluidas por diversas causas, entre ellas, étnicas y económicas (Chiroleu, 2011, p.91).

Ante el desafío que enfrentan las universidades en el siglo XXI de articular dinámicas de expansión inclusivas y democratizadoras en contextos de masividad, heterogeneidad, diversificación, proliferan políticas nacionales e institucionales que contribuyen a mejorar los índices de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes.

Sumado a ello debe considerarse que en la última década se ha avanzado en la medición de la tasa de graduación, y en el estudio de los factores que inciden en el acceso y la permanencia, aunque aún resultan escasas las investigaciones que focalizan su análisis en comparar aquellas políticas nacionales e institucionales diseñadas e implementadas en las universidades nacionales para atender a la problemática como también en qué medida y de qué manera logran hacerlo.

Las universidades en forma conjunta con el gobierno nacional son los principales actores encargados de poner en marcha diversas políticas orientadas a favorecer el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en la formación superior universitaria. De aquí el rol clave que tienen las universidades en la elaboración de diagnósticos que den cuenta del funcionamiento particular de cada carrera, como así también en el diseño de políticas y estrategias institucionales a los fines de contribuir al acceso, permanencia y graduación de sus estudiantes logrando un tránsito exitoso en la universidad.

En esa línea surge la inquietud sobre los instrumentos desplegados desde las ingenierías, en virtud de que esa área disciplinar de estudio ha sido objeto privilegiado y estratégico de las políticas públicas universitarias a partir del 2004. En ese escenario, el propósito del trabajo consiste en presentar algunos avances correspondientes a una tesis de doctorado en curso, relacionados con los principales lineamientos, los actores intervinientes y las lógicas de gobierno involucrados en el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros (PEFI). Se busca analizar las acciones definidas para el mejoramiento de los indicadores académicos y comparar continuidades y rupturas con un programa de mejora de las ingenierías precedente, el Programa de Mejoramiento de las Ingenierías (PROMEI). El estilo de investigación es cualitativo y se basa en el análisis de fuentes bibliográficas que desde la normativa y documentación existente, den cuenta del objetivo propuesto. Asimismo, se complementa el relevamiento con un conjunto de diez entrevistas<sup>1</sup> a autoridades de la Secretaría de Políticas Universitarias, de la Comisión Nacional de Evaluación y

---

<sup>1</sup> Las entrevistas, en su mayoría, han sido realizadas durante el año 2016. Excepto (dos) efectuadas a Informantes clave, con anterioridad, a los efectos de lograr precisiones para definir el trabajo de campo, en función al objeto de análisis.



Acreditación Universitaria, del Consejo Federal de Decanos de Facultades de Ingeniería (CONFEDI) y de la Facultad seleccionada para su análisis.

## **II. Breves notas teóricas sobre la estructura organizacional en la Universidad**

En el campo de los estudios sobre la universidad y desde el enfoque de la teoría de las organizaciones, promediando los años setenta, diversos autores analizaron las particularidades de las instituciones académicas y sus diferencias con otro tipo de organizaciones como el Estado o las empresas. Burton Clark fue uno de los principales autores que desarrolló el enfoque organizacional para poder interpretar la realidad universitaria en el nivel de las instituciones. Este enfoque analiza la estructura organizacional a través de las modalidades de coordinación del sistema y las dimensiones de análisis en torno a: autoridad estatal; mercado y oligarquía académica destacando una de las formas de coordinación sobre las otras. Asimismo, pone el foco en la universidad, desde una perspectiva interna, destacándola en su función de producción y reproducción de conocimiento, otorgándole especificidad a este tipo de instituciones (Clark, 1983).

La universidad es reconocida como una estructura organizacional compleja por su débil acoplamiento (Weick, 1976), su composición (organización) pesada desde la base, (Clark, 1983), donde los procesos de decisiones son producto de las negociaciones con resultados inciertos (Baldrige, 1983).

Las universidades públicas son organizaciones que presentan altos índices de inercia estructural. La presión de la inercia que ejercen las estructuras centrales (core structures) de las organizaciones, impide que éstas cambien radicalmente. Por lo tanto, hay límites al cambio que pueden llevar adelante las autoridades. Estos límites están impuestos por la forma organizacional, la escasez de recursos, los patrones de competencia dentro y entre organizaciones, y las limitaciones que presenta la decisión racional. (García de Fanelli, 2005, p.53).

Lo que cobra importancia en este tipo de estructura organizacional, es como a raíz de la implementación de un programa de reforma, se ha visto afectado el funcionamiento de las universidades. Es decir, cómo a partir de ciertos efectos buscados, se consideran fundamentales destacar los no buscados, como consecuencia de la implementación de dichas políticas (Toscano, 2005).

No obstante, para entender los efectos divergentes de las políticas implementadas es fundamental analizar las diferencias interinstitucionales como así también las variantes intrainstitucionales. De aquí surge el concepto de la vida privada de las instituciones, entendiéndose esto en la vida de las comunidades disciplinares (Becher, 2001). Es decir, no puede caerse en el error de considerar sólo el tamaño y la edad de las instituciones, sin contemplar la influencia disciplinar, fundamental para poder interpretar el impacto de los programas. Por lo tanto, estudiar las culturas académicas y las características de la profesión académica permitiría tener una mejor comprensión de los modos de operar, y de las fuerzas que actúan dentro de los integrantes de la organización universitaria que permita definir quiénes son y qué reflejan los distintos grupos de académicos.

### **III. Antecedentes Programas de Mejoras en las Ingenierías: PROMEI –PEFI**

A partir de las prácticas de evaluación y acreditación institucional y de carreras que han surgido en el país, en los 90, se crea en 1995 la Ley de Educación Superior y se institucionaliza la práctica de la evaluación universitaria, convirtiéndola en obligatoria para el conjunto de universidades estatales y privadas argentinas.

A partir de estas prácticas surge un desafío: el diseño y desarrollo de las acciones pertinentes para corregir las debilidades percibidas tras el proceso de evaluación. En la Argentina este proceso de mejoramiento ha sido asumido por el Estado por medio de diversos mecanismos, siendo el más importante el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria<sup>2</sup> (FOMEUC) (Marquis, 1996, p.14).

Con posterioridad surge el **Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza de la Ingeniería –PROMEI-** como una de las líneas del Programa de Calidad Universitaria<sup>3</sup> (SPU), con financiamiento destinado para las universidades nacionales a los fines de cumplir con los compromisos y planes de mejora propuestos al momento de la acreditación.

---

2 El FOMEUC fue creado para financiar las reformas que las universidades decidieran emprender dentro de ciertos parámetros, y para ello se ofrecieron diversos programas de inversión: equipamiento de laboratorios; becas para la formación de posgrado de jóvenes profesores en maestrías y doctorados acreditados en el país o en el extranjero; profesores visitantes; consultorías; modernización de bibliotecas; etc. (Marquís, 1996, p.20)

3 El Programa de Calidad Universitaria forma parte de un conjunto de mecanismos de financiamiento creados en la Secretaría de Políticas Universitarias en los 90' para alinear los objetivos de las universidades con el gobierno por medio del Tesoro Nacional (García de Fanelli, 2012, p.7).

Como resultado de los procesos de acreditación se observó una mejora en el ingreso de los alumnos a las carreras y en los índices de retención a través de la implementación de ciertas medidas durante los dos ciclos de acreditación. No obstante, la tasa de graduación continuaba siendo baja. Por este motivo la Secretaría de Políticas Universitarias, así como implementó el PROMEI I y II, lanzó luego el “Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016” (PEFI), persiguiendo la mejora en el ingreso, rendimiento académico y graduación (CONEAU, 2015, p.68).

#### **IV. PEFI<sup>4</sup>: Presentación en clave comparada con PROMEI**

Tal lo explicado en el apartado anterior, el PROMEI surge a raíz de los problemas que debieron enfrentar las ingenierías al momento de su presentación (para la acreditación) ante CONEAU. Las carreras, en su mayoría, estaban por debajo de las condiciones mínimas que el propio sistema universitario argumentaba debían cumplir; esto motivó el financiamiento (según los compromisos asumidos) para que las carreras pudieran cubrir los estándares exigidos (de acuerdo los informes de CONEAU) para su funcionamiento.

Este Programa fue pensado específicamente para superar este problema. Por este motivo estaría mal considerarlo como algo que se discontinuó, si se entiende que su duración se estableció de acuerdo a los fines creados. Según un entrevistado, el proyecto de mejora se pensó para el primer ciclo de acreditación. Una convocatoria plurianual, no competitiva, (por tres años), en la misma no existió competencia entre las instituciones, todas participan y pueden acceder a su financiamiento independientemente de que acrediten con el grueso de las que se presentan o acrediten un poco después. “La secretaria lo que hizo fue acompañar a las universidades para alcanzar ese piso. De ahí en más ya es una responsabilidad de las instituciones”, (entrevista autoridad CONEAU, 2016).

En ese escenario, otra situación pasa a ocupar centralidad para la agenda de gobierno. A partir de la acreditación de las carreras de ingeniería, los decanos que participaban del CONFEDI observaron en sus respectivas facultades que la mayoría de los estudiantes avanzados ya estaban insertos en el mercado laboral. Debido a la gran demanda de ingenieros aquellos estudiantes avanzados eran absorbidos, ocasionando alargamiento y retraso en su graduación; “no lo consideraban tan importante en el sentido de tener el título o no porque eran reconocidos en el trabajo y

---

4 La comparación establecida entre (PROMEI- PEFI) se realiza entendiendo las diferencias y limitaciones por tratarse en un caso de un Proyecto y en el otro de un Plan Estratégico.

demás”, (entrevista autoridad CONFEDI, 2016). Lo primordial pasó a ser cómo incrementar la cantidad de graduados.

De esta forma surge el PEFI<sup>5</sup>. Según la información producida en el marco del PEFI, si bien durante el período 2003-2011 hubo resultados de estas acciones sobre la cantidad de graduados de ingenierías, y más aún en el aumento de la retención de los alumnos avanzados con más del 75% de la carrera aprobada, este porcentaje no se reflejó directamente en la graduación, ya que más del 80% ingresa al mercado laboral con jornada completa antes de finalizar su carrera (CONEAU, 2015, p.69)

En cuanto al diseño tanto del PROMEI como del PEFI, parecería que la comunidad disciplinar<sup>6</sup> tuvo un rol protagónico destacado. Según Casajús y Garatte, (2012) para algunos funcionarios de la SPU el PROMEI se definió como “el producto del CONFEDI” (p.18). (...) “el diseño de este instrumento de financiamiento contó con la participación de la mayoría de los actores directamente afectados”, (García de Fanelli, 2012, p.13).

Asimismo, según palabras de un entrevistado muchas de las acciones del PEFI fueron impulsadas y promovidas por el propio consejo de decanos. Si bien hay un trabajo conjunto entre los actores involucrados en dicho proceso, el rol principal lo desempeñó el CONFEDI. “Te sostenes sobre diagnósticos de la propia disciplina”, (entrevista autoridad SPU, 2016).

Otro de los puntos a destacar ha sido la interacción en el plano de la implementación de los programas entre el Estado, Universidad [en nuestro estudio de caso la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, rectorado)] y la facultad en estudio. De acuerdo a las entrevistas realizadas, el PEFI no tuvo la misma fuerza que el PROMEI. Con la implementación del PROMEI hubo una relación directa entre la SPU y las facultades, en cambio con el PEFI no han tenido la misma experiencia al tener la mediación por parte del Rectorado de la distribución de los recursos (Entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

Según datos de una investigación previa, ha sido relevante el papel que tuvo el decano (durante la implementación del PROMEI), como articulador entre la FI-UNLP y la agencia estatal. De acuerdo con Casajús (2010) y según las perspectivas

---

5 “El Plan Estratégico de Ingeniería 2012-2016 lanzado por el Ministerio de Educación de la Nación establece un Plan de Acción que busca llegar a tener 10.000 egresados de Ingeniería por año frente a los 6.000 actuales. Para ello contempla, entre otras, acciones tendientes a alentar las vocaciones tempranas, retener a los estudiantes no sólo en el ciclo básico sino en el ciclo especializado, incentivar los estudios con becas y generar posibilidades curriculares dentro de las instituciones para activar el egreso” (Sanchez, Okulik, Pratesi, 2012, p. 11-19).

6 En el período 2005-2015 se ve una proliferación de las asociaciones de decanos donde las ingenierías tienen un papel protagónico. Por cuestiones de extensión no es tratado aquí, pero sí se verá dentro del marco más amplio del trabajo de tesis.

de los entrevistados, ese rol de poder habría sido por la fluidez de comunicación del ejecutivo de la facultad con agencias estatales como la SPU y el ME (p.96). De acuerdo a un entrevistado, desde la Secretaría se sentía que a raíz del financiamiento otorgado a las facultades de ingeniería, en relación al presupuesto que tenían por la universidad, se estaban generando algunas dificultades institucionales. Esto motivó un cambio de gestión propuesto desde la Secretaría en relación a la implementación de los proyectos, y ya entonces con la llegada del PEFI el objetivo era trabajar con la institución. Es decir, el proyecto se trabajaba con la unidad académica, pero en conocimiento, supervisión y articulación con el rectorado de la universidad, (entrevista autoridad SPU, 2016). Tal mediación modificó la dinámica de gestión del proyecto en la facultad, donde al dilatarse la transferencia de los fondos, se decidió implementar los proyectos con fondos propios.

En cuanto al posicionamiento de los directores de carreras y docentes, según palabras de un entrevistado algunas carreras apoyaron más la implementación del PROMEI por sus necesidades. Otras, en cambio no se preocuparon demasiado ya que por la cantidad de papeles y requisitos, lo consideraban un proceso complejo. Esto se vio reflejado por ejemplo con el equipamiento. Por otro lado, y para obtener cargos docentes, debían cumplirse ciertos requisitos, cuestión que también produjo un desbalance entre las carreras, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

No obstante, en una investigación previa se destaca que los responsables de carreras no se han quejado sobre la implementación del PROMEI, como así tampoco de la distribución de los recursos entre las diversas especialidades, (Casajús, 2010, p.96).

Mientras el PROMEI apuntó básicamente a la mejora de la enseñanza (nuevos cargos docentes; tutorías; biblioteca, becas, entre otros), el PEFI surge a raíz de ciertas necesidades del país, apuntando (según el Eje A7), al acceso, retención y fundamentalmente a mejorar la tasa de graduación.

A modo de cierre de esta primera parte, cabe destacarse que la interacción entre el CONFEDI, la CONEAU y la SPU ha sido fundamental para poner en marcha un proceso de distintos programas y acciones tendientes a mejorar la retención y la graduación en las ingenierías. En este proceso, la acreditación de las ingenierías fue muy importante no solo por el financiamiento recibido (para cumplir con los estándares de calidad exigidos por la CONEAU), sino porque a partir de aquí se ve como el proceso de calidad abarca desde una primera etapa de evaluación de las carreras,

---

7 Proyectos de Mejoramiento de Indicadores Académicos: Objetivo general: Incrementar la cantidad de graduados en ingeniería en un 50% en 2016, y en un 100% en 2021, con relación al año 2009, en forma gradual en carreras que completen el segundo proceso de acreditación.

concentrándose luego en diversos programas y acciones para mejorar, por un lado la retención y aumentar la graduación. Del relevamiento entre las autoridades entrevistadas surge que la continuidad entre el PEFI y el PROMEI se da a través de los indicadores académicos; mientras que el PEFI surge como un complemento del PROMEI, ya que una vez aplicada la política de mejora para las ingenierías, la prioridad pasó a ser la graduación.

## V. Implementación PEFI- Caso FI- UNLP

El Plan Estratégico de Formación de Ingenieros surge con posterioridad a los procesos de acreditación de las ingenierías, a raíz de los resultados obtenidos, al finalizar dicho proceso de acreditación. Según datos de la CONEAU (2015), si bien (durante la etapa 2003-2015) se registró una mejora tanto en el ingreso como en los índices de retención a las ingenierías a través de la implementación de medidas efectivas en el transcurso de los (2) ciclos de acreditación, la tasa de graduación continuaba siendo baja. Por tal motivo, la SPU implementó el “PEFI 2012-2016<sup>8</sup>”, cuyos objetivos están dirigidos a incrementar la cantidad de estudiantes, mejorar el rendimiento académico, y aumentar la tasa de graduación (p.67-68).

A raíz del trabajo de campo efectuado en la Facultad de Ingeniería (FI, UNLP) puede observarse el posicionamiento generado entre los actores involucrados en el proceso de implementación de las distintas acciones a los fines propuestos.

Cabe destacarse que las estrategias desplegadas en la FI han encontrado una *ventana de oportunidad* dentro del marco de los aprendizajes previos originados con otros programas implementados previamente, la disponibilidad de recursos financieros -habiendo contado, según un entrevistado, en una importante proporción con recursos propios-, y la consideración de las ingenierías como prioritarias para el desarrollo económico del país.

No obstante, es clave comprender que en todo proceso de implementación surge cierto grado de complejidad dado por la cultura y valores de la institución. La

---

8 El PEFI es un plan estratégico para la formación de ingenieros, impulsado por la SPU, del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, que tiene como objetivo incrementar la cantidad de graduados en ingeniería en un 50% en 2016, y en un 100% en 2021; para asegurar en cantidad y calidad los recursos humanos necesarios, con el fin de hacer de Argentina un país desarrollado. (Lores, 2016, p.23-25). La SPU, el CONFEDI, las Instituciones Universitarias, son algunos de los actores que intervienen en el proceso de reflexión y de constante diálogo necesario para diseñar, e implementar los programas y acciones tras los objetivos planteados dentro del PEFI- eje A- “*mejoramiento de los indicadores académicos*” (Del Gener, 2014, p.15-20).

UNLP cuenta con ciertas características distintivas por ser considerada una universidad tradicional, entre ellas, su forma de gobierno dado por el legado reformista, la lógica político-partidaria que atraviesa todo proceso de toma de decisiones, sus culturas disciplinares y su convivencia con las profesionales, así como también su tradición plebeya, (Trotta, 2015, 41). Por su parte la FI cuenta con una estructura curricular compuesta por (9) departamentos y (12) carreras, todas con voz propia, a la hora de implementar algún programa.

Del trabajo de relevamiento efectuado se ha podido evidenciar el despliegue de acciones que la facultad en estudio está llevando a cabo de forma comprometida con sus estudiantes. Esto se ve reflejado a raíz de ciertas estrategias (y cambios) que desde hace tiempo han puesto en marcha, más allá de las acciones llevadas a cabo producto de los programas financiados por el Estado, (PROMEI; PEFI; entre otros). En cuanto al PEFI, - **eje a: *Proyectos de Mejoramiento de Indicadores Académicos***-, las acciones contempladas son: generar vocaciones tempranas y facilitar el tránsito entre sistemas educativos. Incrementar la retención en el ciclo básico y en el ciclo de especialización, e incrementar la graduación de alumnos avanzados.

A continuación se presenta una síntesis sobre el trabajo de campo efectuado en la FI-UNLP en la cuál se hace evidencia de las acciones anteriormente mencionadas.

Se presentan en primera instancia aquellas acciones que produjeron, cierta resistencia (inicialmente) en cuanto al posicionamiento por parte de los actores involucrados (autoridades unipersonales, directores de carreras y docentes).

Una cuestión destacada, según un entrevistado, ha sido la estructura actual de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata, cuestión no menor para entender como se ejecutan los programas y acciones en dicha facultad. “Con esta gestión las directivas bajan directamente desde el decanato. Se buscó una gestión más ágil y resolutive” (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016). Con la actual gestión se plantearon algunos cambios, entre ellos la incorporación de una Secretaria de Gestión y Seguimiento de Actividades Curriculares, estando bajo su responsabilidad la ejecución de algunas de las acciones comprendidas en el PEFI- (**eje a**)-

Una de las acciones (correspondientes al PEFI) llevada a cabo en la facultad ha sido la implementación del “**Proyecto de Estímulo a la Graduación de Estudiantes de las Carreras de Ingeniería “Delta G”**”, pensado con el objeto de *incrementar la cantidad de graduados*<sup>9</sup>. El proyecto estaba dirigido a todos aque-

---

9 En el marco del V Congreso de Políticas de Ingeniería realizado en 2011, durante la Jornada Jóvenes Ingenieros se realizó una encuesta para conocer los motivos de abandono o demora en la carrera, como así también para recabar ideas respecto de qué medidas tomar para que los estudiantes de ingeniería

llos alumnos avanzados que se encontraban insertos laboralmente (ya sea en relación de dependencia o de manera independiente) y que habiendo discontinuado o retrasado la finalización de su carrera adeudaban cuatro o menos actividades académicas (pudiendo incluir además el Trabajo Final), y se reciban en el término de un año.

De acuerdo a un entrevistado un grupo de profesores mostró cierta resistencia porque pensaban que se le estaba dando la oportunidad a determinadas personas que desde hacía mucho tiempo habían abandonado la carrera, (sin la certeza de que su ocupación laboral se vinculara con sus estudios), o que tal vez no necesiten el dinero, siendo preferible ayudar a los estudiantes que demuestran estar esforzándose por finalizar sus estudios y cumplir con los plazos estipulados, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016). No obstante, luego de un proceso de negociación conjunto entre autoridades, directores de carreras y docentes se ha logrado un consenso.

Asimismo se generó resistencia en el plano de las carreras. Un caso ha sido el departamento de construcciones, con aquellos que corresponden a planes anteriores, y que al adeudar alguna materia que ya no figura como tal por ser planes que no están disponibles, aunque si vigentes. Ahí se encontraron con algunas dificultades hasta que todo se fue acomodando paulatinamente. “Tuvimos un poquito de resistencia en que todo surgiera y se implementara de la mejor manera”, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016). Esto da cuenta de lo explicado con anterioridad respecto a la complejidad que presenta la facultad en estudio, no sólo por sus características tradicionales distintivas sino además por la diversidad que presenta su estructura curricular. Este despliegue curricular (y disciplinar) resuena en la cultura de la institución.

De acuerdo a un entrevistado del CONFEDI, el proyecto Delta G, no fue algo que estuvo pensado desde el inicio del PEFI. Sí, inicialmente, como había un ítem que hacía hincapié en mejorar la cantidad de graduados debieron pensar que instrumento usaban para lograr ese objetivo. El proyecto Delta G<sup>10</sup> surgió en el 2014, y

---

puedan completar sus estudios y graduarse. De manera global puede decirse que los estudiantes opinaron que para poder continuar y terminar su carrera necesitarían un sistema más flexible de cursada (39%), sustituir el trabajo actual por una beca (16%) o dedicar menos horas al trabajo (10%), entre otras. Si bien la representatividad de la encuesta es baja, este trabajo pretende realizar un aporte cualitativo a la comprensión del fenómeno de lentificación en carreras de ingeniería, a partir de las explicaciones de los propios estudiantes. (Sanchez, Okulik, Pratesi, 2012, p. 11-19)

10 La SPU por medio de la Resolución 3915/2013 aprobó los lineamientos generales y las bases de la convocatoria (Delta G). La convocatoria estuvo dirigida a Universidades Públicas y Privadas con una asignación presupuestaria de hasta pesos cincuenta millones (\$50.000.000), a fin de beneficiar hasta dos mil (2.000) estudiantes avanzados de carreras de ingeniería con un monto estímulo de pesos veinticinco mil (\$ 25.000) por estudiante, los cuales se abonarían en función del cumplimiento, en tiempo y



se implementó por (2) años consecutivos. Con anterioridad, había unas becas para finalización de carrera, que no eran del mismo monto, (y tenían otro tratamiento). Con el Delta G una vez lograda la graduación te abonaban los \$ 25.000. Al decir de una autoridad: “esas becas tenían algún resultado, pero no era tan potente como esto”. Con el Delta G, al ser distintos los requisitos de acceso, hubo que hacer todo un trabajo de relevamiento a los fines de identificar a aquellas personas que cumplieran con las condiciones establecidas para poder acceder a este tipo de beca (Entrevista autoridad CONFEDI, 2016).

Cabe destacar que la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de la Plata, (mediante resolución N° 287/13), ya había implementado, con anterioridad al Proyecto Delta G, el “trabajo por equivalencia”. Él requisito que tenían los alumnos era no adeudar más de una asignatura, exceptuando el Trabajo Final o PPS. De acuerdo a un entrevistado, “nosotros ya teníamos implementada la estrategia para graduar, antes de que llegara el Delta G”.

A raíz de un trabajo de seguimiento efectuado en la facultad, detectaron que había 150 alumnos que solamente debían el trabajo final. Se les ocurrió hacer un seguimiento y detectaron que esos alumnos debían una materia y estaban trabajando. A continuación hicieron aprobar por el Consejo Directivo, una resolución que indicaba que aquellos alumnos que hacía más de un año estaban trabajando, y que únicamente debían el trabajo final, entregando un informe acerca del trabajo que estaban realizando, (siempre que el trabajo fuera asimilable a un trabajo de ingeniería), tenían aprobada la materia de Trabajo Final (Entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

No obstante, ha habido ciertas discusiones entre los docentes de algunas de las carreras que se oponían a la práctica de otorgar por equivalencia el trabajo final, argumentando que los alumnos recién con la realización del trabajo final adquirían los conocimientos que no habían sido adquiridos a lo largo la carrera. Finalmente y tras un trabajo de diálogo se reflexionó sobre el tema y se llegó a un acuerdo. Incluso, después de presentados los informes del trabajo final, (que según palabras del entrevistado eran todos trabajos de ingeniería), realmente muchos eran muy buenos, y finalmente se entendió que la medida estaba correcta: “los propios profesores

---

forma, de los planes de trabajo propuestos, es decir, al momento de la graduación. Las Universidades debían presentar los planes de trabajo por cada beneficiario, debiendo tener un máximo de UN (1) año, lapso otorgado para que el alumno se gradúe. El Programa de Calidad Universitaria tuvo a su cargo una Comisión ad-hoc para la evaluación de las presentaciones con las recomendaciones de aquellas con mérito suficiente para su financiamiento. (Res. 3915/13; Anexo Res. Delta G, 2015; Cuenca Pletsch, 2014, p.31-34).

de Trabajo Final terminaron reconociendo que había sido un acierto” (Entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

El surgimiento del Delta G es posterior y por ese motivo, de acuerdo a un entrevistado, su impacto fue menor en la facultad, dado que ya se venía trabajando este tema desde el 2012. Luego, Ingenierías de la Plata, aprueba otra resolución, y ahora contemplando (2) materias, -el Trabajo Final y una materia más. Esto surgió porque también detectaron que había chicos que tenían problemas y dejaban la carrera porque se tenían que ir a trabajar con una materia diciendo: “bueno me queda una la dejo”. A diferencia, el Delta G contempla (4) materias, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

Continuando en la línea de la **política de becas**, la facultad destaca este recurso para que sus alumnos puedan dedicar su tiempo a estudiar y no abandonen la carrera. La facultad cuenta a su vez con 800 **becas bicentenario**. Entre el PROMEI, y luego las becas, la facultad no ha tenido desfasaje. “O sea, me parece que las becas fueron un buen acierto para lograr retención también”, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

Asimismo, las **tutorías** se han destacado entre las acciones orientadas a atender la deserción, el desgranamiento y la baja tasa de egreso en el país. Incluso ha funcionado como complemento fundamental para el otorgamiento de becas a los estudiantes de ingeniería. La FI destinó cargos de planta para tutores. Ha sido la única facultad que terminó el PROMEI y siguió trabajando con tutores porque también asignó a cargos de tutores, cargos rentados. Mientras la mayoría de las facultades prefirieron estimular a docentes para que sean tutores, en la facultad de ingeniería –UNLP- se pensó que la mejor forma de llegar a un chico era por medio de un par. Entonces se generó una especie de *mentoría* que trabaja en conjunto con la coordinación de tutoría, y con los directores de carrera”, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

Hace diez años la Facultad de Ingeniería de la UNLP, puso en marcha el Sistema de Tutorías (SIT) para estudiantes de primer año con el apoyo de docentes, y alumnos avanzados de las distintas carreras de la facultad. La coordinadora del área hizo hincapié en el proyecto y aclaró que si bien en una primera instancia había sido una política impulsada por la SPU, (ligada a los primeros procesos de acreditación), la facultad de ingeniería ha enfatizado en esta estrategia considerando que el primer año de la carrera es clave para efectivizar la permanencia de sus estudiantes. Para su logro, en todos estos años, se ha trabajado de forma articulada con los distintos actores que acompañaron a los alumnos a través de actividades de promoción, actividades de acercamiento a las carreras, contacto con los docentes de primer año,

acompañamientos individuales a estudiantes, y otras tantas actividades que han contribuido a la adopción de un sentido amplio de las tutorías. No obstante, cabe destacar el valor que tanto los docentes, directores de carreras, como así también los propios estudiantes le han atribuido a las tutorías de pares (p. 34-35).

Por su parte, el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) ha reconocido la importancia de las tutorías, como parte de un conjunto de acciones que deben aportar al objetivo de mejora en la retención de los alumnos correspondiente al eje **Mejoramiento de los indicadores académicos** –PEFI- (Cuenca Pletsch, 2014, p.31-34).

Desde el 2001 la Facultad de Ingeniería viene trabajando en las metodologías de integración y formación de los alumnos durante el **curso de ingreso**. En relación a los avances de los últimos años cabe destacarse el *cambio en la metodología de enseñanza en las matemáticas* (González, 2012, p.24-26). A partir de la aplicación del plan 2002, se han modificado fundamentalmente las matemáticas y ahora se está trabajando en física” (Entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

La facultad ha trabajado para generar una política que favorezca la permanencia y graduación de sus estudiantes. *Algunas acciones consistieron en el curso de nivelación obligatorio, debiendo aprobarlo para poder cursar matemática; las nuevas metodologías de las matemáticas. Se concentraron 3 materias en una sola: Matemática A.* De esta forma, el alumno se restringe a un solo curso de matemática. Todo esto permitió una retención que pasó del 30% al 60% en los primeros años. “Y eso impactó en el número de recibidos que pasó de 160, 180 a casi, hemos tenido un pico de 400, un número histórico en nuestra facultad”, (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

La modificación en los planes de estudios trajo aparejado una serie de acciones a los fines de detectar los problemas y a partir de allí corregir los desvíos producto de su implementación. En la facultad comenzaron a trabajar con el *SIU Guaraní*, a partir de la gestión del Ing. Actis. Según palabras del entrevistado, con esa herramienta pudieron hacer un seguimiento para detectar donde tenían problemas los alumnos, cuáles eran los problemas del lanzamiento de la nueva reforma de matemática. Mediante ese seguimiento, pudieron trabajar en las correcciones al plan de estudios. “Eso, bueno, permitió que hoy la facultad pasara de una retención de 30% en los primeros años al 60%”. (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016)

Además de trabajar en la **mejora de los indicadores académicos**, reforzaron *la implementación de encuestas*, comenzaron a trabajar con el sistema *SIU-Kolla* Encuestas, incluso, realizaron cambios y actualizaciones en el sistema de ges-

ción académica de alumnos que es el SIU Guaraní”. (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016)

Otra de las acciones llevadas a cabo por la Facultad de Ingeniería ha sido la **articulación con las escuelas secundarias**. Entre las distintas acciones se buscó la promoción de las carreras, tratando de *despertar vocaciones tempranas*, mejorar el acceso a la universidad, acompañar a los estudiantes en el tránsito entre el secundario y la universidad. Según palabras de un entrevistado, se realizan visitas a las escuelas secundarias, se trata de desmitificar el hecho de que la universidad no es para cualquiera, que tienen una formación específica, o que tiene que tener un nivel socioeconómico específico para venir a la universidad. Mucha gente no sabe que la universidad es gratuita, que no tiene que pagar nada. (entrevista autoridad FI-UNLP, 2016). Con el fin de promover el ingreso a la universidad y promocionar las doce carreras de grado, la Facultad de Ingeniería convocó a directivos de escuelas secundarias. La profesora comentó que algunos directivos propusieron hacer un seguimiento de sus alumnos, en el caso de que elijan continuar su formación en la universidad. Entre las distintas acciones, se mencionó el proyecto de articulación con el Colegio Nacional de la UNLP<sup>11</sup>.

Asimismo, la Facultad de Ingeniería viene implementando el **"Test Diagnóstico a ingresantes de carreras de Ingeniería"**. Su objetivo es evaluar las competencias y saberes de los alumnos al finalizar el secundario. Se implementó de manera anónima y voluntaria a los fines de obtener un diagnóstico de los ingresantes a la facultad. La experiencia se enmarca en el Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016 y tiene como fin facilitar el tránsito entre los niveles de enseñanza media y superior. La iniciativa fue aprobada por el Consejo Federal de Decanos de Ingeniería (CONFEDI) y cuenta con el apoyo de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), del Ministerio de Educación de la Nación. Según palabras de un entrevistado: “el Test Diagnostico surgió de una decisión conjunta entre la SPU y el CONFEDI. El objetivo de ese test es detectar en qué estado llegan los alumnos, con que habilidades matemáticas llegan los alumnos del colegio secundario” (Entrevista autoridad FI-UNLP, 2016).

A modo de síntesis, se pone en evidencia el interés de la propia facultad por propiciar la articulación con las escuelas secundarias, reducir los niveles de deser-

---

11 Habiéndose actualizado el proyecto con el Colegio Nacional de la UNLP, a través del cual los alumnos que aprueban la materia optativa “Taller de Matemática Aplicada”, -que se dicta con contenidos elaborados por la facultad, con material y continuo contacto entre los responsables de ambos establecimientos- cuentan con una equivalencia en el Curso de Nivelación de Ingeniería. La idea es replicar esta experiencia en otros colegios secundarios (Di Domenicantonio, 2016, p.19-21).

ción, mejorar la retención a lo largo de la carrera y consecuentemente la graduación de sus estudiantes. Estas acciones llevadas adelante en gran parte por la gestión actual de dicha facultad dan cuenta de una preocupación compartida por diversos actores, interesados en un trabajo conjunto, en pos de contribuir a mejorar la problemática de la retención y graduación en las ingenierías.

## **VI. Consideraciones finales**

Las investigaciones recientes en el campo de los estudios sobre Educación Superior dan cuenta de la relevancia del análisis de políticas públicas en la fase de implementación de políticas y programas tanto en sus niveles macro como micro-institucionales.

El presente trabajo ha relevado los principales lineamientos que desde una agencia gubernamental, la Secretaría de Políticas Universitarias, y desde una asociación disciplinar, el CONFEDI, se han desarrollado en relación al mejoramiento de las carreras de Ingeniería y en particular, en los últimos años a la retención y graduación de estudiantes. En ese sentido, el análisis comparado entre el PROMEI y el PEFI revela distintos objetivos y posicionamientos por parte de los actores involucrados. Mientras el PROMEI brindó financiamiento a las ingenierías a los efectos de cubrir los niveles mínimos de calidad, (habiéndose evidenciado una mejora en los índices de ingreso y retención), el Plan Estratégico –eje a- retoma el tema de los “indicadores académicos” y pone el foco en una prioridad planteada a nivel nacional, que radica en tener más ingenieros, concentrando los esfuerzos en mejorar los índices de graduación.

A raíz del análisis de la implementación a nivel local, se observa que el PROMEI impactó de una forma distinta al PEFI como resultado de su organización, la forma de gestión, y el otorgamiento de los fondos. Por otra parte, en relación con los actores involucrados, mientras que con el PROMEI los docentes cuentan con mayor protagonismo en primera instancia, con el PEFI se concentró, más bien, en los estudiantes.

Por otra parte, en el nivel micro-institucional y organizacional resulta clave conocer la cultura y valores de la institución a fin de captar la diversidad de intereses y negociaciones generadas durante el proceso de implementación. En el caso de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, se observa la anticipación en la puesta en marcha de determinadas estrategias pensadas a los efectos de mejorar la retención y graduación. No obstante, la complejidad organizacional producto de la estructura

curricular representada por las sub disciplinas que conviven en dicha facultad ofrece distintos avatares y condicionamientos en el proceso de implementación, lo que se refleja, en la resistencia y los diversos posicionamientos de los docentes.

Finalmente, recuperamos el papel central que el Consejo Federal de Decanos en las Ingenierías (CONFEDI) adopta en los últimos años en los interjuegos entre los niveles macro y micro de diseño e implementación de políticas universitarias. En particular, se destaca como actor clave en la fase de diseño e implementación, tanto en la articulación de intereses disciplinares como también desde un rol más bien político, ligado a una función “conciliadora/negociadora” entre los diversos intereses de los actores involucrados en una cuestión.

## Referencias Bibliográficas

- Abate, Stella** (2017): Tutorías: una década dejando huella en la formación integral de los ingenieros. *Los baches de la ciudad bajo la lupa de ingeniería. Ingeniar-Revista de Ingeniería* Año 8, N°16, 34-35.
- Baldrige, Victor** (1983): “Alternative Models of Governance in Higher Education”, in *Ashe Reader on Organization and Governance in Higher Education*, University of Michigan, 1983. Traducción al español Ana María Tello (1997), en *Revista Alternativas-Serie Espacio Pedagógico*, Año 6 (26), Universidad Nacional de San Luis.
- Becher, Tony** (2001): *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (Barcelona: Gedisa).
- Casajús, Rocío** (2010): *Autonomía y heteronomía en la relación Universidad-Estado. Un estudio microsociológico sobre el proceso de diseño del Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería-PROMEI y su procesamiento institucional en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. 2005-2010*. La Plata. Argentina.
- Casajús, Rocío, & Garatte, Luciana** (2012): Programas de mejora de la calidad en carreras de Ingeniería: entre las determinaciones de la política estatal y la autonomía de las instituciones universitarias. *Marquina, Mónica; Chiroleu, Adriana y Rinesi, Eduardo (comp.), La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento*.
- Clark, Burton** (1983): *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Nueva Imagen, México.
- CONEAU**, (2015): *Ingeniería-Impacto en la calidad educativa. Acreditación de carreras de grado*. CABA. Argentina.

- Chiroleu Adriana, Suasnábar Claudio, Rovelli, Laura** (2011): *Política Universitaria en Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. CONADU. CABA. Argentina.
- Del Gener, Omar** (2014): Proyecto de estímulo a la graduación (DeltaG). *Revista Argentina de Ingeniería*. Año 2, vol. IV, 15-20.
- Di Domenicantonio, Rossana** (2016): Articulación con las escuelas secundarias. *Ingenieros de la UNLP analizan la logística del cordón frutihortícola de la región. Ingeniar-Revista de Ingeniería*. Año 7, N° 15, 19-21.
- García de Fanelli, Ana María** (2005): *Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila-Fundación OSDE.
- García de Fanelli, Ana María** (2012): Acreditación de la calidad y financiamiento. Potenciando el cambio a universitario vía programas no competitivos de mejora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (22). Recuperado [data] <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1023>
- González, Alfredo** (2012): Pensando a Futuro: Formación y Desarrollo Regional. *Plan Estratégico de Gestión 2012-2020. Pensando a Futuro: Formación y Desarrollo Regional. Ingeniar-Revista de Ingeniería*. Año 3, N° 5, 24-26.
- Lores, Gustavo** (2016): Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012-2016. *Revista Argentina de Ingeniería*. Año 4, vol. VIII, 23-25.
- Marquis, Carlos** (1996): De la evaluación a las reformas en el sistema universitario argentino. *Educación Superior y Sociedad* vol. 7 n° 2: 13-22.
- MECyT**, (2005): Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (PROMEI) - Plan Plurianual 2005-2007. CABA
- MECyT**, (2005): Resolución 1247- Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (I)- CABA
- MECyT**, (2007): Resolución 1097- Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería (II)- CABA
- ME**, (2013): Resolución 3915: Proyecto de estímulo a la graduación de estudiantes de carreras de ingeniería. Secretaria de Políticas Universitarias. CABA
- ME**, (2015): Anexo Convocatoria proyecto: Estímulo a la Graduación de Estudiantes Avanzados de Carreras de Ingeniería. 2015. Secretaria de Políticas Universitarias. CABA
- Sanchez, Silvia, Okulik, Nora, y Pratesi, Ana**, (2012). Factores que influyen en la lentificación del cursado de las carreras de ingeniería desde la perspectiva de los estudiantes. Estudio exploratorio en la UNCAus. *Revista Argentina de Ingeniería*. Año 1, vol. I, 11-19.
- SPU-ME**: Plan Estratégico de Formación de Ingenieros 2012- 2016 (PEFI)- Buenos Aires.

**Toscano, Ariel** (2005): Análisis exploratorio de los efectos del FOMECE y la CONEAU en las universidades argentinas: ¿erosión de la frontera entre lo público y lo privado?. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

**Trotta Lucía** (2015): *Estudiantes y política de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la facultad de Ciencias Médicas de la UNLP (2001-2010)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales- FLACSO- Argentina.

**Universidad Nacional de la Plata**- Facultad de Ingeniería. (2013): Resolución 287/13 – Trabajo de Equivalencia-

**Universidad Nacional de la Plata**, Facultad de Ingeniería. (2017): Test Diagnostico a Ingresantes de Carreras de Ingeniería [https://www.ing.unlp.edu.ar/seccion\\_test\\_diagnostico](https://www.ing.unlp.edu.ar/seccion_test_diagnostico)

**WEICK, Karl** (1976): “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, en *Administrative Science Quarterly*, N° 21.



# La relación entre la política de educación superior y el modelo de acumulación en la Argentina de los '90. Las posiciones e intereses emergentes en el debate parlamentario

PEDRO ENRIQUE PÉREZ

FERNANDO ADOLFO HAMMOND

GUIDO SCHIAVÓN

MARIANO FALLACARA

hammondfernando@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata - UNMDP

## Comentarios preliminares

Con la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) se consolida un nuevo modelo de educación superior, este hecho significa un cambio de época para las instituciones universitarias que guarda relación con un conjunto más amplio de transformaciones económicas y sociales que se dieron en nuestro país.

Los estudios relevados sobre el surgimiento y configuración de la LES abordan aspectos como: la expansión, mercantilización, privatización, y globalización de la educación superior (Suasnábar, 2011; Brunner y Villalobos, 2014); la incidencia de organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), y la Organización Mundial de Comercio (Gentili, 2012; Coraggio, 2003). De la misma manera, otros análisis se han focalizado en los cambios en la institucionalidad del sistema, a partir del surgimiento de nuevo actores y funciones (Krotsch, 1997; Pérez y Solanas, 2015), y el emergente de nuevos instrumentos de política pública – contratos programa, régimen de incentivos, sistemas de información– en materia de evaluación y acreditación de la calidad (Fanelli, 2005; Rama, 2005). En general, se trata de una importante producción académica que ha problematizado las continuidades y rupturas de la relación universidad-Estado y universidad-mercado.

Sin embargo, en este trabajo interesa analizar las transformaciones que experimentó la educación superior argentina a partir de la profundización y consolidación del *modelo de acumulación aperturista –o de valorización financiera–* desde principios de la década '90.

El concepto de *modelos de acumulación* remite a “las estrategias de acción – objetivos, proyectos y prácticas políticas– relativas a los factores fundamentales que aseguran la acumulación capitalista –cómo se genera, cuáles son los elementos que condicionan su dinamismo, cómo se distribuye el excedente– y que son dominantes en una sociedad concreta en un momento histórico determinado” (Torrado, 1992, p.29). En esta perspectiva se reconoce que los *modelos de acumulación* exhiben variaciones en sus regularidades y tienen particularidades dadas por cada formación social. En términos semejantes, otros autores se refieren al *modelo o patrón de acumulación* dominante como “la articulación de un determinado funcionamiento de las variables económicas, vinculado a una definida estructura económica, una peculiar forma de Estado y las luchas entre los bloques sociales existentes” (Basualdo, 2007, p.6).

Por otra parte, el concepto de modelo de acumulación, nos conduce a considerar una cuestión relevante cuando se analizan la configuración, dinámica y alcances de las políticas públicas: la relación de *relativa autonomía* de lo económico-social por un lado, y lo político por el otro. En esta distancia o implicación se entiende al Estado como síntesis donde se expresan y materializan relaciones de clase, y donde se juega un complejo dispositivo de adopción de decisiones dado por burocracias relativamente autónomas, con sus competencias, sus clientelas y su propia percepción de los problemas (Poulantzas, 1980). En otros términos es una relativa autonomía que asume que “si son las relaciones de producción las que configuran el campo del Estado, este tiene un papel propio en la constitución misma de esas relaciones” (Poulantzas, 1980:24).

En un sentido semejante, esta relativa autonomía es planteada por Bourdieu (2014) cuando reflexiona sobre las características de los campos y las relaciones entre los mismos. Concibe lo social en clave relacional, y encuentra que los campos se explican tanto por su estructura –correlaciones de fuerzas en su interior, reglas, regularidades específicas, entre otros– como por la dinámica de sus fronteras en las relaciones con otros campos. En el caso del Estado, lo piensa como meta-campo donde se sitúan meta capitales y en el cual confluyen el económico, el militar, el cultural, el jurídico y generalmente el simbólico que le permite ejercer poder sobre otros campos, y sobre las diferentes especies particulares de capitales (Bourdieu y Wacquant, 1995; Bourdieu, 2014). Reconoce agentes que colaboran para orientar o determinar las políticas del Estado –constituyendo coaliciones o redes de influencia con aquellos que comparten intereses y preferencias– y agentes que representan otros intereses y compiten por recursos y el direccionamiento de las políticas.

En este sentido, a partir de 1976 se instaura en la Argentina una nueva *estrategia de desarrollo* impulsada por una coalición entre el estamento militar, el segmento más concentrado de la burguesía nacional y las empresas transnacionales. Desde las ciencias sociales se ha denominado a este *modelo de acumulación* como *aperturista* o de *valorización financiera*, debido a sus principales características las cuales se citan a continuación:

“vigencia de los precios de mercado como régimen básico de funcionamiento; promoción de los sectores más dinámicos y más altamente competitivos, lo que implicaba la concentración del capital y la eliminación de empresas de menor productividad; amplia apertura de la economía a la importación de capital extranjero y de bienes de todo tipo; contención drástica del salario real como medio de controlar la inflación y de asegurar bajos costos de mano de obra a las empresas; principio de subsidiariedad del Estado en materia económica y social, lo que suponía transferir parte de sus actividades a la esfera privada; priorización absoluta de la reducción de la inflación, etc.” (Torrado, 1992, p.63)

Este modelo implicó un conjunto de nuevas reglas macro y micro económicas y afectó al conjunto de las actividades económicas y políticas del país. La ruptura con el *modelo sustitutivo de importaciones* que venía desarrollándose desde 1930 no se trató de un fenómeno meramente local, sino que se vincula con transformaciones globales producto de la transición hacia una nueva fase de expansión del capitalismo en su faz financiera (Ferrer, 2007).

Con la recuperación del régimen democrático se profundiza y consolida el *modelo de acumulación* descrito, la estrategia de los sectores dominantes en esta etapa fue “pacífica” y se basó principalmente en la *cooptación* de dirigentes de distintas fracciones de clase y fuerzas políticas. El propósito de esto fue “inhibir toda reacción que impidiera la consolidación estructural del nuevo patrón de acumulación” (Basualdo, 2001, p.29).

Al poco tiempo de iniciado el gobierno del Partido Justicialista (PJ), las presiones de los grupos acreedores aceleraron la puesta en marcha de un conjunto de reformas destinadas a modificar drásticamente la estructura del sector público y la orientación de las transferencias de los recursos estatales. Se suceden una serie de reformas como fueron: la ley de emergencia económica<sup>1</sup>, la ley de reforma del Esta-

---

1 Su propósito fue eliminar una serie de subsidios, reintegros impositivos, y otras formas de transferencias del sector público.

do<sup>2</sup>, la reforma tributaria<sup>3</sup>, el plan de convertibilidad<sup>4</sup>, entre otras. En términos políticos, el periodo que abarca desde el primer gobierno del PJ hasta el gobierno de La Alianza se puede caracterizar como “la etapa en que los dos partidos centrales que conformaban el sistema político [PJ y UCR] se incorporan a la órbita de los sectores dominantes, descabezando de esta manera, al resto de los sectores sociales, inhibiendo su reacción sin concesión alguna” (Basualdo, 2001, p.63).

La justificación de nuestra acción investigativa es discutir sobre las implicancias que ha tenido en el *campo educativo* el *modelo de acumulación aperturista*, procurando describir los bloques de poder en disputa y los actores dominantes en cada caso. En última instancia, nos interesa aportar a la reflexión sobre las consecuencias que la *estrategia de desarrollo basada en la valorización financiera* tiene en la *estructura social*.

## **Análisis del tratamiento parlamentario de la Ley de Educación Superior**

A partir de la descripción realizada en el apartado anterior, y las categorías analíticas citadas, procedemos al describir brevemente el proceso político que culminó con la sanción de la LES en el año 1995. Para ese entonces, el PJ logró vertebrar un bloque político que en un breve periodo de tiempo –1989 a 1993– logró impulsar una serie de reformas inéditas en diversas áreas estratégicas del Estado. En el campo educativo logró sancionar la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario (24.049) y Ley Federal de Educación (24.195). Adicionalmente, al momento de suscitarse el debate de la LES, el gobierno venía de lograr una reforma constitucional y luego ganar las elecciones presidenciales con casi el 50% de los votos. En este contexto, la resistencia que ejerció principalmente la UCR –fuerza dominante en el campo universitario por aglutinar a rectores de las principales universidades del país y sobre todo a la Federación Universitaria Argentina– no fue suficiente para oponerse a las reformas que el ejecutivo impulsó.

---

2 Implicó la intervención de las empresas del Estado, el cronograma para la transferencia de los activos públicos al sector privado, y los criterios para este proceso –entre los que se estableció la posibilidad de conversión de deuda externa mediante la capitalización de créditos–.

3 Implicó la generalización de impuesto al valor agregado, el gravamen a los patrimonios, y la reducción de las alícuotas del impuesto a las ganancias.

4 El cual vino a reemplazar el fallido Plan de Estabilización Económica luego de la segunda hiperinflación de 1989.

El proyecto de LES ingresó a la cámara de diputados el 31/05/1995 luego de ser tratado durante dos años en la comisión de educación. En dicha sesión, el responsable de presentar los fundamentos del mismo fue el diputado Jorge Castro perteneciente al PJ, dicha sesión como las que vendrían se llevaron a cabo en un contexto de movilizaciones por parte de fuerzas sociales que resistían la iniciativa –el principal actor movilizado eran estudiantes nucleados en la FUA–. En la sesión del 31 de mayo, el diputado por la UCR Enrique Mathov se opuso al tratamiento del dictamen de comisión, solicitando que se posponga el debate del proyecto de ley hasta tanto se sustancie una gran *asamblea universitaria nacional*<sup>5</sup> que pretendía expedirse sobre la iniciativa legislativa.

El diputado Castro, en conjunto con su par la diputada Patricia Bullrich enfrentaron esta posición señalando que el proyecto era la síntesis del *mejor consenso posible* logrado entre las fuerzas políticas que impulsaban la ley y ciertos actores de la comunidad universitaria con los cuales se había logrado conciliar posiciones –principalmente rectores miembros del CIN, e integrantes de CONADU y FATUN–. Luego de extensas intervenciones, principalmente referidas a aspectos metodológicos, la sesión quedó sin *quórum* y se pasó a cuarto intermedio.

El día 07/06/1995 la cámara volvió a sesionar, poniéndose a consideración en primera instancia la moción de postergar el tratamiento del proyecto de ley del diputado Mathov, la cual resulto rechazada en el pleno. Inmediatamente después hizo uso de la palabra Jorge Matzkin del partido justicialista, en su intervención propuso una moción de orden para cerrar la lista de oradores lo cual fue aprobado pero suscitó duras críticas desde distintos sectores políticos no oficialistas.

Las deliberaciones referidas a cuestiones de procedimiento ocuparon un espacio importante en el debate de diputados, al cabo de lo cual, se logró una votación en general y en particular al lograr sostener el *quórum* necesario para sesionar –130 diputados–. El tratamiento en la cámara de senadores fue más sencillo para el oficialismo, insumió una sola sesión –20/07/1995– y contó con la presencia de 43 senadores sobre un *quórum* de 37. Al cabo del tratamiento parlamentario, se evidenciaron tres tipos de posicionamientos por parte de las fuerzas políticas como puede observarse en el siguiente cuadro.

---

5 Dicha asamblea universitaria estaba previsto se sustancie el 17 de junio y estaba siendo organizada principalmente desde la FUA y otros sectores universitarios que resistían el proyecto de ley.

**Cuadro 1: Fuerzas políticas representadas en el congreso según su posicionamiento frente a la LES**

<i>A favor</i>	<i>En contra</i>
<p><b>Partido Justicialista</b></p> <p>UCEDE</p> <p>MODIN</p> <p>Partido Demócrata de Mendoza</p> <p>Movimiento Popular Fuegoino</p>	<p><b><u>dieron quórum:</u></b></p> <p>Partido Demócrata Progresista de Santa Fe</p> <p>Movimiento Popular Jujeño</p> <p>Movimiento Popular Neuquino</p> <p>Partido Renovador de Salta</p> <p>Cruzada Renovadora San Juan</p> <p>Partido Autonomista Liberal Corrientes</p> <p>Frente Cívico y Social Catamarca</p> <p><b><u>no dieron quórum:</u></b></p> <p><b>UCR + FREPASO</b> (Frente Grande, PAIS, Unidad Socialista, Partido Demócrata Cristiano)</p>

Fuente: elaboración propia a partir de diarios de sesiones.

En el apartado siguiente se transcriben las principales citas que dan cuenta de las argumentaciones empleadas por las diferentes fuerzas políticas que intervinieron en el debate parlamentario. Las mencionadas citas fueron extraídas de los Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados (DSCD) y de la Cámara de Senadores (DSCS).

i) Las posiciones a favor del proyecto

El diputado Jorge Castro del PJ fue el responsable de fundamentar el dictamen de mayoría de la comisión de educación, a continuación los pasajes más relevantes de su exposición:

“Este proyecto, está casi ley de educación superior, combinada con las correspondientes disposiciones de la Constitución reformada a fines del año pasado y la Ley Federal de Educación, nos proporcionan un plan audaz y progresivo para adaptar las instituciones de educación superior a los desafíos que derivan del ritmo de cambio de los procesos de integración, de las exigencias de la economía global y de los compromisos comunitarios nacionales, regionales y mundiales...”

“Todas las modalidades de enseñanza han sufrido un proceso gradual de obsolescencia. El sector más perjudicado por ese deterioro ha sido, tanto en el nivel medio como en el terciario, el de la educación técnico-profesional, cuya enseñanza se ha tornado crecientemente irrelevante frente al aumento y diversidad de requisitos

para ejercer la profesiones...” a su vez “se critica su falta de vinculación con las empresas, su rigidez para responder a los requerimientos de éstas y su resistencia al cambio” Como propuesta a este diagnóstico se propone “mayor articulación hacia dentro y fuera del sistema, elevar el nivel general de las cualificaciones [...] proporcionales un cierto grado de polivalencia que asegure el acceso a un espacio más acorde a un mercado más amplio que el circunscripto a los mercados nacionales” En línea con lo anterior, “la movilidad y la cooperación interuniversitaria, particularmente en lo que concierne a la investigación y al intercambio de profesores y alumnos, será una modalidad de trabajo en creciente expansión. Pero con la cooperación vendrá inevitablemente la competencia, y la llave para enfrentar los desafíos de la competencia está dada por la calidad, que incluye relevancia en la enseñanza y la investigación” En este sentido “para adquirir y mantener esa calidad, se necesita un sistema continuo de evaluación [...] por eso el proyecto determina como organismo descentralizado la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Consecuentemente, se establece que el Consejo Federal de Educación adoptará criterios y bases comunes para la evaluación de las instituciones de educación superior no universitarias”

“En consecuencia con lo establecido en [...] la Ley Federal de Educación [...] se tiende a promover la diversidad de opciones pospolimodales al multiplicar los modelos institucionales [instituciones de educación superior no universitaria], las experiencias curriculares y las formas organizativas. Ello con el propósito de conformar un sistema de educación más versátil que facilite respuestas ante las nuevas situaciones y que adopte, mediante un proceso de educación permanente, la prospectiva como sistema coherente de previsión de futuro”

En línea con lo anterior “[las universidades privadas] deben constituirse como entidades civiles sin fines de lucro. La autorización para funcionar requerirá la presentación de un proyecto institucional y académico que debe ser evaluado favorablemente por la CONEAU [...] dichas instituciones universitarias sujetas a los requisitos del régimen común de títulos, se ven liberadas de la prueba final de capacitación profesional exigida actualmente para aquellas instituciones con menos de diez promociones de graduados”

“El aporte financiero principal para el sostenimiento de estas instituciones [las universidades] será realizado por el Estado nacional [...] se reconoce a las universidades nacionales una amplia autarquía económico-financiera [...] el proyecto incorpora la descentralización de la política salarial y, a partir de la sanción de esta norma, cada universidad podrá fijar su propio régimen laboral [...] también se elimina la restricción para establecer contribuciones, derechos o tasas, los que en el

futuro se podrán imponer de acuerdo a las características de cada universidad y a la realidad socioeconómica del alumnado [...] se flexibilizan las contrataciones, se habilita para obtener fuentes complementarias de financiamiento y, sobre todo, se sientan las bases para un sistema de becas, subsidios, prestamos otros tipos de ayuda para los estudiantes...”

“A partir de los preceptos de este proyecto las instituciones universitarias nacionales no tendrán necesidad de recurrir a instancias superiores para establecer carreras de grado y de posgrado, así como tampoco para establecer sus órganos de gobierno” No obstante lo anterior, en otro pasaje de la intervención expresó que las universidades “deberán respetar la carga horaria mínima; y en el caso de aquellas carreras previstas por el artículo 37 del proyecto, que está referido a aquellos títulos que habiliten a profesiones reguladas por el Estado, deberán respetarse los contenidos básicos mínimos establecidos por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Y lo mismo respecto de la formación práctica. Otra requisitoria es la de ser acreditados periódicamente”

Respecto del gobierno indica “los profesores deben tener la mayor representación relativa en los cuerpos colegiados [...] los representantes estudiantiles deberán ser alumnos regulares y tener aprobado como mínimo el 30 por ciento de su carrera [...] los decanos y autoridades equivalentes serán miembros natos de los Consejos Superiores [...] también se contempla la participación del personal universitario en los órganos colegiados” al continuar argumentando sobre la autonomía universitaria planteó que “La intervención de las universidades nacionales, solo se puede hacerse efectiva mediante una ley del congreso [...] y no puede superar los seis meses [...] la fuerza pública no puede ingresar al ámbito universitario [...] si no es por orden escrita de autoridad judicial...” por último “también el proyecto rescata con fines de coordinación el papel que vienen cumpliendo diversos organismos, tanto el CIN, como el CRUP, típicos organismos de coordinación en sus respectivos ámbitos. Además están los consejos de planificación universitaria regional...” (DSCD, 1995, p.1113 a 1116)

El diputado Francisco Durañona y Vedia de la UCEDE señaló:

“Recorriendo los distintos artículos del proyecto en consideración, encontramos que ésta es una norma razonable y correcta.” Adicionalmente plantea “el aspecto esencialmente normativo, lo que se refiere a la enseñanza, lo que se deja librado a los estatutos de cada universidad, todo eso está tratado en un plano de corrección y de elaboración, que por supuesto es perfectible y nada impide al congreso [...] ir corrigiéndolo en sus sesiones [...] Así que tampoco se compren-



den estas escenas de drama, como si hoy fuera el día del fin del mundo para tratar normas universitarias...” (DSCD, 1995, p.1141)

El diputado Aldo Rico del MODIN comenzó oponiéndose al proyecto y luego cambio su posición a partir de la inclusión de ciertas modificaciones:

Las razones de su posición inicial fueron que “en el proyecto se insinúa y crea un mecanismo para que el gobierno se desentienda de su responsabilidad [arancel] de sostener la cultura nacional. Nosotros decimos que un Estado nacional es un proyecto estratégico, y que vive por y para la cultura” en relación con lo anterior mencionó que “el arancelamiento vulnera la igualdad de oportunidades para que los jóvenes de nuestro país, mediante el ingreso irrestricto a la cultura superior, accedan a mejores condiciones de vida.”

Inmediatamente después indicó que su bloque cambiaría de posición si el oficialismo incluyera un artículo donde: se cree un sistema amplio de becas para estudiantes, se garantice algún mecanismo que impida que el presupuesto de las universidades sea recortado por decreto, y que los graduados para ser electos en órganos colegiados no tengan relación de dependencia con las universidades. Al concluir su intervención, afirmó “...primero está el desarrollo de la cultura y la posibilidad de brindar a nuestros jóvenes una educación superior, y después los compromisos con la banca acreedora, con el Departamento de Estado norteamericano y con el Fondo monetario Internacional.” (DSCD, 1995, p.1143)

## ii) Las posiciones en contra del proyecto

El diputado Raúl Galván de la UCR planteó:

“Le decimos al país con toda lealtad que en el momento de la votación en general nuestro bloque se va a retirar del recinto. No queremos ser cómplices de un gobierno pseudoliberal que quiere una universidad para las elites, excluyendo a las mayorías y violentando la autonomía de la universidad que alumbro los principios históricos de la Unión Cívica Radical; de un gobierno que, siguiendo las imposiciones del Banco Mundial, pretende arancelar las universidades para que sólo sean algunos los que puedan graduarse y no el conjunto de los estudiantes argentinos” (DSCD, 1995, p.1136).

Francisco Pellin del Movimiento Popular Neuquino señaló:

“...desde el periodismo y la prensa se han denostado ciertos aspectos de las universidades públicas con una deliberada intencionalidad política.” En su argumentación planteó que “una universidad autónoma, secular, activa y crítica es lo que necesita toda nación industrializada, o que aspire a serlo.” Realizó una fuerte crítica al carácter profesionalista de nuestras universidades y señaló: “Si algo le pido a este gobierno –que como otros ha subestimado el tema del conocimiento y su trascendencia– es que brinde los recursos necesarios, mejore nuestra plataforma de recursos humanos y analice, teniendo en cuenta ese criterio, de qué manera podemos atraer las inversiones como país emergente que somos... no nos resignemos a ser un país que compra la tecnología en paquete cerrado y después no sabe cómo proceder ante los primeros inconvenientes. Tratemos de incorporar las innovaciones. No estamos pidiendo una autonomía que sea una independencia, mucho menos en este momento de la globalización de la informática. Eso está lejos de nuestra voluntad. Si hay algo que es estratégico es el conocimiento” (DSCD, 1995, p.1147)

El diputado Fernando Solanas de Corriente Grande comenzó haciendo referencia al debate de la ley 1420:

“...en aquella época de una Argentina ganadera y exploradora, el eje del debate residió en si había que alfabetizar a algunos pocos o si era necesario hacerlo con todos. De allí surgió la enseñanza pública, obligatoria, gratuita y laica. Era un proyecto para todos y para agrandar la Argentina...” Al referirse a la situación al cabo de un siglo indicó “las naciones privilegian la educación y el conocimiento intensivo, que ya no se considera un derecho individual o social, sino el principal motor de la producción. Por ello las naciones no solo privilegian la educación, el conocimiento intensivo y la investigación científica y técnica, sino que acrecientan sus presupuestos y ensanchan sus universidades” Al juzgar la relevancia del proyecto indicó “no se puede juzgar esta iniciativa si no se relaciona con el proyecto de país al que aspiramos para el futuro”. Luego de esto sostuvo que “el proyecto de ley responde a la concepción de un país chico, a la concepción de una sociedad que acepta el aumento de su tasa de desocupación como consecuencia directa del modelo; que acepta como normal que se nos muera gente de hambre, que haya elegidos y marginados del conocimiento” “Este proyecto de ley universitaria es inseparable de la política nacional de liquidación y

achicamiento del potencial de investigación científico-técnica de nuestro país. No se nos escapa lo que está ocurriendo con el CONICET, con los profesores universitarios que ganan 200 o 300 pesos, ni tampoco se nos escapa la liquidación y el remate de la más grande usina científica y técnica de todo el continente, que es la Comisión Nacional de Energía Atómica” Al referirse al problema presupuestario de las universidades, señaló que “esto nada tiene que ver con un arancel, se trata de un modelo socioeconómico, bastaría con revisar la estructura tributaria argentina para poder dar respuesta a esta problemática” (DSCD, 1995, p.1151 a 1153).

El senador Emilio Laferriere de la UCR señaló:

“Hay dos perfiles posibles de país del futuro que están pugnando entre sí [...] no de manera nítida: son las dos imágenes de la Argentina del 2000, del 2005 y del 2010; la de una argentina que algunos ven concentrada, con empresas fuertes, disputando el mercado del Mercosur o el mercado mundial, tratando de tener concentraciones económicas que estén a la par de las que hoy son protagonistas en el escenario mundial; o la de una Argentina integrada con todo su pueblo como protagonista, sin bolsones de riqueza ni de pobreza, en la que de a poquito se construya una sociedad tolerante y justa, en la que cada uno de los habitantes tenga como horizonte el sueño de poder avanzar algo mas y no la desilusión de ver como ese horizonte se oscurece. A mi entender, este debate está en el fondo de la discusión porque de elegir un modelo u otro, o un perfil u otro, los resultados serán distintos para la política profesional, obrera, laboral, impositiva, científica y universitaria [...] Una Argentina no necesita leyes de jubilaciones, no necesita una política impositiva progresiva, no necesita provincias, ni bancos, ni cooperativas, ni pequeñas y medianas empresas. No necesita investigación ni universidades. La otra Argentina necesita todas esas cosas andando por supuesto, al ritmo de los tiempos con bancos que funcionen y provincias eficientes, con pequeñas y medianas empresas que incorporen la tecnología que generen las universidades. Y universidades que funcionen sin desperdiciar recursos, poniendo su pie en la sociedad de la tecnología, de la información y del conocimiento.... Hemos destrozado el movimiento cooperativo, los bancos de provincia y las propias provincias, que no tienen vidas municipales autónomas. En la distribución de recursos, concentramos los gastos en el Estado nacional, mientras los achicamos en las provincias y en las universidades. Estamos aho-

gando financieramente le generación de la inteligencia superior del país...” (DSCS, 1995, p.2915).

El senador Jorge Cendoya de la UCR manifestó:

“...parece extraño que una entidad financiera internacional tenga tanta preocupación por la enseñanza universitaria y por la enseñanza en general. Hace más de veinte años que el Banco Mundial se ha involucrado en este tema. Incluso va perfilando la asignación de recursos en función del alineamiento que hagan los países, teniendo en cuenta la política universitaria, a través de los prestamos con tasas muy ventajosas o al menos ventajosas [...] desde hace veinte años desde la crisis de la deuda externa, originadas en 1982 con la cesación unilateral de pagos por parte de México, pero creada por el altísimo endeudamiento en Europa a partir de la crisis del petróleo en 1973, la función del FMI, así como la de del Banco Mundial es de ser auditor del más poderoso de los poderes -valga la redundancia- que existe en la actualidad, que es el poder financiero. Ellos son auditores, controlan la economía del país, fiscalizan las cuentas públicas, condicionan el acceso a estos créditos concesionales, el alineamiento con esas políticas, pero en el fondo sirven a estos intereses financieros de los cuales son sus representantes [...] según el informe del propio Banco, este se involucra particularmente en la educación superior a partir de las recomendaciones del encuentro de expertos educativos externos convocado por el banco en diciembre de 1977 [...] Al principio, el banco se dedicaba a analizar la utilización eficiente de los recursos financieros, sosteniendo que la mejor inversión en educación es la que se destina a los sectores primarios y medio, cuya rentabilidad social y económica es superior a la rentabilidad dada por los estudios superiores. A ellos les parece incongruente que los egresados de escuelas secundarias pagas ingresen gratis a la universidad pública. Con posterioridad se hacen diagnósticos, y luego, se involucran en el enmarcamiento de políticas para el sector [...] Con relación a las Universidad, el informe del Banco las califica con mucha dureza, diciendo lo siguiente: en la mayoría de las universidades los mecanismos de gobierno y gestión carecen de flexibilidad y de la capacidad para ser eficientes y adaptarse a un entorno cambiante. Por un parte, la toma de decisiones en el consejo superior de la universidad está actualmente politizada y decisiones de gestión clave son frecuentemente desbaratadas por grupos de interés o posiciones ideológicas. En esta atmosfera, a menudo de confrontación, los estudiantes,

que pueden obtener la mayoría de votos, son muchas veces los más fuertes. Por otra parte, muchas universidades carecen de herramientas administrativas suficientes y del personal calificado para producir información oportuna. En general, no existen objetivos claros, ni planes de desarrollo, ni asignación analítica de recursos entre los diferentes departamentos, ni mediciones de calidad o eficiencia” (DSCS, 1995, p.2889).

El senador José Octavio Bordón del FREPASO:

“Cuando uno lee, por ejemplo, el informe del 30 de septiembre de 1993 del Banco Mundial sobre Educación Superior advierte que dice que está dispuesto a: “apoyar los esfuerzos nacionales de adoptar reformas políticas que permitan al subsector operar con más eficiencia y con un costo publico más bajo” ¿quién les ha dicho que el costo es alto? ¿De qué estamos hablando, del costo global, del costo parcial? Dice que: “los países preparados para adoptar una estructura política en educación superior diferenciada, y que diversifique la base de recursos, con gran énfasis en los donantes y el financiamiento privados continuarán recibiendo prioridad”. Está claro acá cual es el modelo de sistema universitario, basado además en un modelo de sociedad que ha tenido sus grandes éxitos. Hemos analizado muchas situaciones, como por ejemplo el caso de los Estados Unidos, donde la sociedad aporta a distintas fundaciones del más diverso tono, en función de las políticas públicas que tiene -que nosotros no poseemos-, y con un proceso cultural que es igual, o que supera casi todo lo que se recauda por impuestos ¿Ustedes creen que hoy la Argentina está en esa cultura?” (DSCS, 1995, p.2903)

### **Análisis de los posicionamientos e intereses emergentes en el debate parlamentario**

A partir de las deliberaciones parlamentarias fue posible diferenciar las líneas argumentales empleadas en base a dos niveles analíticos bien definidos: (i) argumentos a nivel del análisis de los modelos de acumulación en pugna, el Estado y las políticas públicas; y (ii) argumentos centrados a nivel del sistema de educación superior y sus instituciones.

### i. Las argumentaciones a nivel del modelo de acumulación

Las fuerzas políticas que se expresaron *a favor del proyecto* de ley no ahondaron en referencias explícitas al modelo de acumulación. Si fue posible durante la fundamentación del proyecto y su tratamiento en la Cámara de Diputados detectar elementos que indirectamente nos remiten a este nivel analítico. Por ejemplo cuando se planteó la necesidad de “adaptar las instituciones de educación superior a los desafíos que derivan del ritmo de cambio de los procesos de integración, de las exigencias de la economía global y de los compromisos comunitarios nacionales, regionales y mundiales”. A la luz de los hechos de contexto ya citados, el legislador se estaba refiriendo al proceso de financiarización de la economía global, y del alineamiento del modelo económico argentino con las recomendaciones del BM y el FMI. Seguidamente, refuerza esta tesis al plantear “...todas las modalidades de enseñanza han sufrido un proceso gradual de obsolescencia. El sector más perjudicado por ese deterioro ha sido, tanto en el nivel medio como en el terciario, el de la educación técnico-profesional, cuya enseñanza se ha tornado crecientemente irrelevante...” Este diagnóstico constituye uno de los principales argumentos a favor del proyecto, lo interesante es que pone en cuestión a las instituciones educativas, mas no al modelo de acumulación dominante y las políticas que estaban transformando drásticamente la estructura productiva argentina.

Las fuerzas políticas que se expresaron *en contra del proyecto* centraron sus argumentaciones en dos planos: en principio, los legisladores hicieron hincapié en aspectos metodológicos referidos al origen del proyecto y su tratamiento parlamentario<sup>6</sup>, y luego, argumentaron su oposición a la propuesta analizando aspectos relacionados con el modelo de acumulación dominante.

En relación a esto último, lo más predominante fueron las críticas explícitas a la injerencia de organismos como el FMI, el BM, el Departamento de Estado Norteamericano por su vinculación con el modelo de valorización financiera. En el senado se hizo una descripción acabada de la metodología empleada por estos organismos, al elaborar diagnósticos sobre los sistemas educativos y luego imponer políticas públicas a cambio de otorgar financiamiento a los Estados nacionales. Al respecto sobre el caso argentino se criticó que “los mecanismos de gobierno y gestión carecen de flexibilidad y de la capacidad para ser eficientes y adaptarse a un entorno cambiante” en relación a la toma de decisiones en los órganos de go-

---

6 Dichas citas no fueron incluidas en el cuerpo de este trabajo por no vincularse directamente con nuestro objeto de estudio, no obstante, si es tenida en cuenta esta observación al momento de las conclusiones del análisis.

bierno “la universidad está actualmente politizada y decisiones de gestión clave son frecuentemente desbaratadas por grupos de interés o posiciones ideológicas [en relación a los estudiantes]” en relación a la gestión se señaló que las universidades “carecen de herramientas administrativas suficientes y del personal calificado para producir información oportuna” sobre la planificación y la asignación de recursos “no existen objetivos claros, ni planes de desarrollo, ni asignación analítica de recursos entre los diferentes departamentos, ni mediciones de calidad o eficiencia”.

Otras argumentaciones evidenciaron aspectos específicos del modelo de acumulación y su vinculación con el modelo educativo. Por ejemplo “no nos resignemos a ser un país que compra la tecnología en paquete cerrado y después no sabe cómo proceder ante los primeros inconvenientes” aquí la crítica es a la eventual reprimarización de la economía derivada de las políticas de apertura económica y el abandono del modelo sustitutivo de importaciones. En otra intervención se hacía alusión a lo mismo al plantear como discusión subyacente la existencia de diferentes proyectos de país “de elegir un modelo u otro, o un perfil u otro, los resultados serán distintos para la política profesional, obrera, laboral, impositiva, científica y universitaria” al referirse al proyecto deseado, claramente adscribe a un desarrollo industrial que estimule la competitividad de los capitales nacionales a partir de la incorporación de la tecnología generada en las universidades. Esto se contrapone con el modelo de valorización financiera y las políticas de desregulación económica, debido a que en base a esta estrategia persisten las empresas más competitivas –en general asociadas al capital financiero internacional– y perecen aquellas orientadas meramente al mercado interno y/o dependientes de transferencias del Estado –en general asociadas a capitales nacionales de países en desarrollo–.

En línea con lo anterior, otros argumentos permiten profundizar en el análisis de las consecuencias de las reformas derivadas del modelo de acumulación aperturista, señalando las eventuales transformaciones que dichas reformas implicarían en la estructura social. “...las naciones privilegian la educación y el conocimiento intensivo [...] acrecientan sus presupuestos y ensanchan sus universidades” debido a que esto se ha constituido en un “motor de la producción”. A partir de esto, el legislador deduce que desestimar la inversión en investigación y desarrollo implica adscribir a la noción de “un país chico” debido a que se renuncia a contar con empresas nacionales fuertes. De estas políticas económicas deviene “una sociedad que acepta el aumento de su tasa de desocupación” por ende que “acepta como normal que se nos muera gente de hambre, que haya elegidos y marginados del conocimiento”.

ii. Las argumentaciones a nivel del sistema de educación superior y sus instituciones

A lo largo de los posicionamientos analizados durante el debate parlamentario, observamos una línea argumental bien definida que se ubica a nivel del sistema de educación superior y sus instituciones. Dichos posicionamientos, mayoritariamente provenientes de las fuerzas que se manifestaron *a favor* del proyecto de ley, se centraron en debatir ciertos principios medulares del sistema de educación superior – autonomía, autarquía y calidad–.

El propósito de este apartado, es poder establecer *relaciones* entre dichos aspectos del sistema, los dispositivos de política propuestos en el proyecto de LES, y el modelo de acumulación basado en la valorización financiera.

**Cuadro 2: Análisis del principio de autonomía, los posicionamientos de las fuerzas políticas en el debate parlamentario, y las políticas surgidas a partir de la LES.**

	<b>Posicionamiento</b>	<b>Políticas</b>
<b>Autonomía</b>	Las posiciones de las principales fuerzas políticas suscribieron a este principio fundacional de las universidades, y salvo algunas excepciones que propusieron limitarlo dada la supuesta crisis de dichas instituciones. Desde lo discursivo la mayoría de las intervenciones proponían su respeto irrestricto, aunque por momentos se lo restringía a lo meramente académico.	Institucionalización de órganos de gobierno a nivel de la superestructura del sistema de educación superior (CU, CIN, CRUP, CPRES). Definición de criterios de representación en los órganos colegiados –mínimo 50% de docentes, inclusión de decanos a los CS, etc.– Obligación de cumplir con contenidos mínimos en las carreras definidos por el PEN. Autoevaluación y acreditación de instituciones universitarias. Evaluación y acreditar carreras reguladas por el Estado.

FFuente: elaboración propia a partir de diarios de sesiones.

A partir de las categorías analizadas en este trabajo, y las políticas implementadas con la LES que se detallan en el cuadro anterior; es posible afirmar que las reformas referidas a la autonomía de las universidades pretendieron cumplir diferentes objetivos: despolitizar el gobierno de las universidades, aumentar la injerencia del PEN en la definición de la política educativa y científica, y ejercer un control más estricto sobre los contenidos de las carreras. Esto se relaciona con lo señalado



en el apartado anterior sobre el diagnóstico elaborado por BM referido a las universidades argentinas.

**Cuadro 3:** Análisis del principio de autarquía, los posicionamientos de las fuerzas políticas en el debate parlamentario, y las políticas surgidas a partir de la LES.

	<b>Posicionamiento</b>	<b>Políticas</b>
<b>Autarquía</b>	<p>La posición de las fuerzas a favor del proyecto se centró principalmente en la ineficiencia presupuestaria de las universidades públicas. Adicionalmente, se puso en cuestión el principio de gratuidad del grado, bajo el argumento de que vulneraba el concepto de equidad planteado en la reforma constitucional de 1994.</p> <p>Las posiciones de las fuerzas en contra del proyecto se limitaron a la defensa de la tradición del sistema universitario argentino, y solo en algunos casos, se analizó minuciosamente la posibilidad de reemplazar la gratuidad por algún dispositivo “más equitativo”.</p>	<p>Facultad de establecer aranceles, tasas y contribuciones.</p> <p>Posibilidad de crear un sistema de becas para estudiantes de bajos recursos.</p> <p>Descentralización de la política salarial a nivel de cada universidad.</p> <p>Posibilidad de acceso a fuentes de financiamiento complementarias.</p> <p>Flexibilización del régimen de contrataciones</p> <p>Asignación de presupuesto a las universidades mediante de criterios de eficiencia.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de diarios de sesiones.

En el cuadro anterior se sintetizan las posiciones sobre un tema largamente debatido en el ámbito del congreso, la autarquía universitaria. En relación a esta discusión, el hecho concreto más resistido fue la posibilidad de establecer aranceles al grado. Esta facultad otorgada a las instituciones, sumado a la posibilidad de acceder a fuentes complementarias de financiamiento, son instrumentos que evidencian el intento de que el Estado asuma un rol subsidiario en el financiamiento de la educación superior. Dichas política se relaciona estrechamente con el modelo de valorización financiera que propone la estabilización fiscal y la disminución del gasto público, al tiempo que focaliza las transferencias del Estado en los sectores más desfavorecidos por el modelo de acumulación.

**Cuadro 4: Análisis del principio de calidad, los posicionamientos de las fuerzas políticas en el debate parlamentario, y las políticas surgidas a partir de la LES.**

	<b>Posicionamiento</b>	<b>Políticas</b>
<b>Calidad</b>	<p>Las posiciones de las fuerzas a favor del proyecto se centraron en criticar la fuerte resistencia al cambio de las universidades, y la falta de articulación entre instituciones y ente éstas y el sector productivo.</p> <p>Las posiciones de las fuerzas en contra del proyecto no ahondaron en este concepto.</p>	<p>Creación de organismos de evaluación y acreditación (CONEAU).</p> <p>Equiparación de los títulos de universidades públicas y privadas.</p> <p>Descentralización del gobierno de las instituciones no universitarias a nivel regional.</p> <p>Movilidad de docentes y estudiantes dentro y fuera del sistema educativo.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de diarios de sesiones.

El debate parlamentario sobre la tema de la calidad académica no fue foco de grandes contra argumentaciones por parte de las fuerzas opositoras –salvo en lo atinente a la creación de la CONEAU–. Esto facilitó el camino al oficialismo y permitió imponer un conjunto de políticas con un gran impacto en el modelo de educación superior. Las reformas en relación al concepto de calidad que se plantean en el cuadro anterior se basan –en principio– en la equiparación del conjunto de las instituciones del sistema –estatal y privado– y su homogenización –evaluación y acreditación periódica–. A partir de esto, se plantea la idea de articulación interuniversitaria y de movilidad de docentes y estudiantes. Estos instrumentos, al complementarlos con la posibilidad de fijar aranceles al grado, y regímenes laborales descentralizados a nivel de cada universidad, posibilitan configurar un mercado educativo. De esta manera el funcionamiento del sistema de educación superior pasa a regularse mediante la lógica de la competencia, otro aspecto característico del modelo de acumulación dominante.

## **Conclusión**

A modo de cierre, el proceso de sanción de la LES permite observar dos diagnósticos bien contrapuestos sobre la educación superior en nuestro país.

Según las fuerzas nucleadas en favor del proyecto, la educación superior de entonces se encontraba obsoleta, estaba perdiendo calidad, era profesionalista, inequitativa, politizada, y burocrática. Por otra parte, las fuerzas organizadas en con-

tra del proyecto se oponían a este diagnóstico apelando a su importancia como dispositivo de igualdad social, los valores de la Reforma Universitaria, su excelencia científica y los premios Nobel que había logrado.

A partir de la hegemonía que alcanzó el bloque histórico integrado por el PJ y otras fuerzas aliadas, el diagnóstico que terminó por imponerse fue el primero. Los posicionamientos de los legisladores de ésta fuerza política evidenciaron su alineamiento con el modelo de acumulación dominante, y el origen de las políticas que significarían una profunda transformación en el campo de la educación superior.

Las fuerzas que integraron el bloque que se opuso a la reforma de la LES – principalmente la UCR y el FREPASO– basaron su estrategia inicial en bloquear el tratamiento parlamentario –dejando sin *quórum* la cámara de diputados– y presionando sobre la opinión pública con las movilizaciones de la Federación Universitaria Argentina. Fueron solo algunos oradores los que posteriormente se diferenciaron argumentando en favor de una estrategia de desarrollo con eje en lo nacional, en la industrialización, en la innovación tecnológica propia, etc.

Para finalizar, es posible que las asimetrías en la cosmovisión de los partidos políticos intervinientes en el proceso hayan incidido en la sanción de la propuesta de ley. El oficialismo, pese a las ventajas de ser la primera minoría del congreso y contar con el respaldo de los factores económicos tuvo dificultades para lograr el tratamiento del proyecto en la cámara de diputados. Debía articular una propuesta que le permitiera mantener sus alianzas y sumar el apoyo de otras fuerzas políticas para lograr la sanción. Estos últimos fueron partidos políticos cuyo ámbito de acción estaba circunscripto a territorios provinciales y/o no tenían un interés corporativo evidente en la universidad. Dicho apoyo se materializó en el acompañamiento del proyecto de mayoría o simplemente en garantizar el *quórum* para su tratamiento.

Por último, en futuros desarrollos pretendemos continuar profundizando en el análisis del surgimiento de los marcos normativos que han regulado las universidades en nuestro país durante el SXX.

## **Bibliografía**

**Basualdo, E. M.** (2001). Sistema político y modelo de acumulación en la Argentina. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

**Basualdo, E.** (2007). Concepto de patrón o régimen de acumulación y conformación estructural de la economía. Documento de Trabajo, 1.

- Bourdieu, P., Wacquant, L. D., Loïc, J. D., Albitz, P., Albitz, C., & Liu, C.** (1995). Respuestas: por una antropología reflexiva (No. 004.4). Grijalbo.
- Bourdieu, P.** (2014). Sobre el Estado: cursos en el Collège de France (1989-1992). Anagrama.
- Brunner J.J. y Villalobos C.** (2014). Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013, III Encuentro de Rectores Universaria, Río de Janeiro, 2014. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales, Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Santiago de Chile.
- Coraggio, J.L.** (2003). La crisis y las universidades públicas en Argentina, en Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación (1995)
- Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Nación (1995)
- Fanelli, A. M. G.** (2005). Universidad, Organización e Incentivos: Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Miño y Dávila.
- Ferrer, A.** (2007). Globalización, desarrollo y densidad nacional. Vidal, Gregorio; Guillén R., Arturo.(Comp.). Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización: homenaje a Celso Furtado, 431-437.
- Gentili P.** (2012). Ciencias Sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas. Clacso, Buenos Aires. 2012.
- Krotsch, P.** (1997) "El gobierno de la Educación Superior: análisis de coyuntura" in AfranioMendesCatani (ed.) Novas Perspectivas nas Políticas de Educacao Superior no Lirmiar do Século XXI , Editora Autores Associados, Sao Paulo.
- Pérez P.E., Solanas F.** (2015). "Continuidades y cambios de la instrumentalización de la acción pública en educación superior en Argentina. El caso de la política hacia el trabajo académico y el espacio de la negociación colectiva".Revista"ÍCONOS".Flacso, Ecuador. En prensa: aprobada para su publicación en el año 2015.
- Poulantzas, N.** (1980). Estado, poder y socialismo. Ed. Siglo XXI. España.
- Rama C.** (2005). La Política de Educación Superior en América Latina y el Caribe, Revista de la Educación Superior, vol. XXXIV (2), núm. 134, abril-junio, pp. 47-62. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Distrito Federal, México
- Suasnábar, C.; Rovelli, L.** (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda, en Innovación Educativa, vol. 11, núm. 57, octubre-diciembre, 2011, pp. 21-30, México.
- Torrado, S.** (1992). Estructura social de la Argentina, 1945-1983. De LA Flor SRL Ediciones.

# La Elección Directa de las Autoridades Universitarias. ¿Una Tendencia en Retroceso?

MARIO GUILLERMO OLORIZ

MATILDE RISSI

moloriz@unlu.edu.ar / matilderissi@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

## Introducción

Una de las principales manifestaciones que tiene la autonomía universitaria para quienes formamos parte de la “Comunidad Universitaria” es la potestad de definir los órganos de gobierno de las instituciones universitarias y elegir a quienes los integran. Estas organizaciones altamente complejas reconocen la libre asociación de sus individuos, así como también su auto-organización. Esta facultad que poseen dichas instituciones en el marco de la autonomía también es denominada “autogobierno”. Marcela Mollis, en el capítulo de su autoría en la obra *Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional*, define a la autonomía como “la capacidad que tienen las Instituciones Universitarias para autogobernarse”. (Mollis; 1997; p-103) (Nosiglia; 2004; p-66).

El Profesor Pérez Rasetti, en su documento de trabajo sobre la elección del rector en las universidades nacionales, manifiesta que la “Autonomía y el cogobierno son opciones históricas de nuestra sociedad para la organización de las Universidades Nacionales, que creemos las mejores y que han sido reiteradamente ratificadas por los representantes de nuestro pueblo desde la Reforma del 18 hasta otorgarle rango constitucional en la reforma de 1994”. (Pérez Rasetti; 2002; p-3).

Así como el autogobierno es visto como una de las fortalezas de estas instituciones, al ser gobernadas democrática y autónomamente por quienes forman parte de la Comunidad, autores como Del Bello entienden que “El desarrollo autonómico de las Universidades implicó una suerte de privatización, en el sentido de la apropiación de la institución por sus miembros” (Del Bello y Del Bello; 2007; p-4). Esto muestra que existe cierta tensión respecto de los límites hacia los cuales las instituciones comienzan a cerrarse en sí mismas alejándose de las demandas y posiciones de quienes contribuyen con sus aportes al sostenimiento económico de las mismas.

El maestro Pedro Krotsch describió claramente esta tensión, en el contexto de la implementación de la Ley de Educación Superior, Ley 24.521, al señalar:

La Argentina se ha incorporado plenamente a las políticas públicas prevalecientes en América Latina cuya dinámica fundamental se apoya en las orientaciones del Banco Mundial. De esta manera, la particular configuración universitaria hoy se encuentra sometida a un proceso de homogeneización a los patrones latinoamericanos que sólo es dificultado por la fuerte autonomía de la universidad local y la resistencia que a las modificaciones presentan las viejas estructuras académicas y los actores que se oponen al patrón de medidas que se implementan desde el Estado. (Krotsch y Otro; 2002; p-1).

Cabe señalar, que el primer antecedente de elección directa en la Argentina se exhibe en “el proyecto de la Ley 24.521, enviado por el Poder Ejecutivo al Cuerpo Legislativo, el cual, en 1995, aprueba la ley con algunas modificaciones al proyecto original entre ellas la supresión de la elección directa de los Rectores”. (Mazzola; 2007; p-15). A consecuencia de dicha supresión en la Ley definitiva, en los años venideros se presentaron dos proyectos ante la Cámara de Diputados, con el objeto de incorporar a la Ley de Educación Superior la elección directa de autoridades, los cuales han quedado trancos.

En virtud de ello resulta sumamente importante destacar que, más allá de las diversas manifestaciones que se dieron en contra del avasallamiento de la autonomía que produjo la Ley 24.521 las misma, en su artículo 54, sólo establece respecto de la elección de autoridades universitarias las condiciones del cargo docente que deben tener quienes accedan al cargo de Rector o Presidente de la universidad y la dedicación exclusiva a la función. También determina el período mínimo para el desempeño del cargo pero nada dice respecto de la modalidad mediante la cual se debe llevar a cabo la elección o respecto de la participación relativa que debe tener cada uno de los claustros. No obstante, la Ley de Educación Superior sí establece proporciones y condiciones para la integración de los cuerpos colegiados determinando, por ejemplo, que la representación del claustro docente no deberá ser inferior al cincuenta por ciento. Claramente la Ley encuadra a la autonomía universitaria, siempre acotando la misma al autogobierno, en el carácter meritocrático de este tipo de instituciones al determinar que el claustro docente debe tener la mayor representación en los cuerpos colegiados.

El concepto de autonomía también pone en tensión la relación existente entre las universidades y el estado, tal como señalan Parrino y Efrón: La autonomía es la

principal razón que define la relación que se establece entre la Universidad pública y el Estado. Esta relación constituye un problema no resuelto ya que se entrecruzan la teoría política y la razón de Estado, la doctrina jurídica y la perspectiva administrativa. (Parrino y Efrón; 2000; p-1)

Respecto de esta relación, Escotet plantea que:

En el caso particular de la Argentina, la autonomía es uno de los principales factores que ha definido a lo largo de la historia la relación existente entre los gobiernos de turno y la universidad pública. Ya que “a lo largo de la historia, la universidad se ha movido pendularmente entre el autoritarismo y la participación” (Escotet; 2005; p-134).

La manera en que el gobierno y la universidad pública llevan adelante esta relación, en un contexto de autonomía universitaria, es planteada tanto por Chiroleu como por Nosiglia:

La relación entre el Estado y la Universidad está dada por el alcance de la autonomía que poseen estas casas de altos estudios, en virtud de ello el estado “debe operar a través de un doble estándar: por una parte construir espacios de consensos con las Universidades, y por la otra generar incentivos para que las universidades y sus sectores las adopten” (Chiroleu y Otro; 2012: p-33)

Una característica del paso del estado del laissez-faire al estado evaluador “es el fortalecimiento de los procesos de evaluación cuyo objetivo principal es la medición de los resultados y la realización de un control de la calidad de la educación superior” los resultados de dichos procesos conllevan directamente a una reasignación de recursos, a través de premios o castigos. (Nosiglia; 2004; p-69)

Retomando lo expuesto por Pérez Rasetti, no debemos pasar por alto que estas instituciones de por sí ya forman parte del Estado, por lo tanto es “el pueblo, en tanto titular de la soberanía, el que a través de sus representantes ha elegido una modalidad de gestión para las universidades nacionales por razones funcionales” (Pérez Rasetti; 2002; p-3).

En virtud de ello, cada universidad posee la autonomía de determinar la forma de elección por la que optará, ya sea como lo preveía la ley de Avellaneda (por elección de la Asamblea Universitaria) o mediante el voto directo de los miembros de la Comunidad Universitaria.

La elección o designación de rector es uno de los aspectos más controvertidos en la vida universitaria, puesto que ella carga con los ideales de la democracia y la autonomía universitaria. (López Zarate & otros; 2011; p-nd).

En este caso, nuestra inquietud se centra en la manera en que la Comunidad Universitaria participa para la elección de quienes ocuparán los cargos de autoridades unipersonales. Tal como señalaron Parmiggiani y Oloriz:

A partir de la necesidad de adecuar sus estatutos a la Ley de Educación Superior, varias universidades comenzaron a adoptar el mecanismo de elección directa para el cargo de rector y vicerrector y para los cargos de decano y vicedecano. (Parmiggiani y Oloriz; 2007)

Nos preguntamos si esta tendencia que observaron, en el año 2007, estos autores se mantuvo luego que las universidades nacionales que existían en aquel momento adecuaron sus estatutos a la Ley de Educación Superior o sólo corresponde a una modalidad impulsada en aquellos años que luego fue dejada de lado por las universidades que se crearon, principalmente, durante la última década.

Quienes impulsaban, en esos años, la elección directa de autoridades en las universidades nacionales argumentaban su posición basados en la necesidad que los candidatos a los cargos sean conocidos, postulados y expuestos a difundir su propuesta a la comunidad universitaria con antelación al acto eleccionario. Con el sistema de elección indirecta existe cierta politización encubierta, ya que se da la paradoja que, en algunas oportunidades, quienes tienen que elegir a los electores de los distintos claustros no saben a quién van a votar estos últimos pues, al momento de la elección, no se conoce a ciencia cierta quienes serán finalmente los candidatos que se propondrán en la asamblea universitaria. También se sostenía que el sistema de elección directa es más transparente y democrático, justamente, por la necesidad de que los candidatos se postulen con anterioridad al acto eleccionario y deban llegar con su propuesta a la mayor cantidad de miembros de la comunidad universitaria y no sólo a un grupo de electores.

En pocas palabras, la elección directa exige la exposición pública de los candidatos, o sea hacer público lo que normalmente no se ve, y esto sólo se puede llevar a cabo mediante una estructura electoral lo suficientemente transversal como para atravesar a toda la institución. Esta modificación del método de sufragio generaría nuevas prácticas políticas, obligando a hacer públicas las políticas que se prometen llevar a cabo. No debemos ser ilusos, si bien la elección directa conlleva a una mayor exhibición de sus candidatos varios autores concuerdan en que este sistema



eleccionario le brindará mayor oportunidades a aquellos que ya sean rectores o decanos, debido a que sus funciones les dan una mayor exposición pública. También, como se refiere Mónica Marquina, podrían traer aparejados efectos no deseados, como el desdibujamiento del concepto de claustro a partir del surgimiento de estructuras transversales a ellos. (Marquina; 2013; p-5).

A su vez, no debemos pasar por alto que la posibilidad de votar una fórmula completa impide de cierto modo los acuerdos políticos posteriores, “limitando así a las negociaciones encubiertas, donde es común el intercambio de votos por cargos” (Delicio y Otros; p-55). Por consiguiente se ve a la elección directa como una alternativa para quebrar la trama de dichos acuerdos, que normalmente se construyen por grupos políticos perpetuados en el poder, debido a que se intuye que “la decisión de todos los electores, efectuada sin intermediarios, que serían ajenos a esos compromisos sospechosos de ilegítimos, lograría su desplazamiento”. (Pérez Rasetti; 2002; p-4).

De acuerdo a estudios realizados se ha detectado que en las elecciones directas también las “listas de candidatos se tendieron a conformar con universitarios que gozaban de un amplio consenso entre sus pares”, lo cual resulta extraño puesto que esta metodología resulta habitual en el caso de la elección indirecta, es decir, de inclusión de personas a partir de su lealtad con la figura del rector. “Sin embargo, candidatos con más consenso no implica necesariamente candidatos de un mayor capital académico, pues ambas cuestiones transitan por carriles separados”. (Chiroleu; 2007; p-223). En resumidas cuentas “Se advierte una cierta relación entre el tipo de rector y la forma de elección. En general, el perfil del rector es más político (institucional) cuando se trata de la elección por voto universal. Sin embargo, cuando se emplea la elección indirecta “el tipo de rector es académico o profesional pero en ningún caso político”. (López Zarate & otros; 2011; p-nd) En virtud de ello, uno de los interrogantes que debemos plantearnos es si resulta adecuado suponer que el perfil de quien ocupe el cargo de rector debe adecuarse a la modalidad de elección o al perfil de la institución, dimensiones y función social de la misma.

Otra de las argumentaciones que se daban pasaba por el control de gestión, dado que la comunidad conoce los planes que proponen llevar a cabo quienes pueden acceder a cargos unipersonales, debiendo luego rendir cuenta por esos planes con los que se propusieron para ocupar dichos cargos. Si estas argumentaciones se hubieran manifestado en aquellas instituciones que adoptaron la modalidad de elección directa de autoridades, la tendencia debiera ser que un mayor número de universidades tendrían que modificar la modalidad de elección optando por este sistema.

En el año 2007, Parmiggiani y Oloriz, dan cuenta que 8 universidades habían optado por la elección directa: Santiago del Estero, Río Cuarto, Salta, La Pampa, Luján, Villa María, San Luís y San Juan. (Parmiggiani y Oloriz; 2007). Nos propusimos entonces indagar respecto de lo sucedido tanto con las universidades nacionales que existían a esa fecha como las que fueron creadas con posterioridad respecto de la modalidad que adoptaron para la elección de autoridades unipersonales buscando evaluar si se mantuvo la tendencia de adopción de la modalidad de elección directa que se observó durante la década posterior a la promulgación de la Ley 24.521 o la misma fue dejada de lado pasado ese primer período. La pregunta de investigación que orientó nuestro trabajo fue: ¿En qué medida fueron adoptando la modalidad de elección directa de autoridades las universidades nacionales existentes al momento de promulgación de la Ley 24.521 y que ocurrió con las que se fueron creando a partir de esa fecha?

## **Metodología**

En función de nuestra pregunta de investigación, efectuamos el relevamiento de los estatutos universitarios de las 47 universidades nacionales que se encontraban normalizadas al año 2014. Verificamos, para cada institución, la modalidad de elección de autoridades unipersonales que tiene vigente al año 2016 según el estatuto vigente y publicado en el Boletín Oficial de la Nación.

En el caso de instituciones que han optado por la modalidad de elección directa, rastreamos el año en el cuál adoptaron esta forma de elección para poder evaluar, en términos de tendencia, de manera comparativa con la proporción que relevaron en el año 2007 Parmiggiani y Oloriz en su trabajo respecto de la implementación de la elección directa luego de la promulgación de la Ley de Educación Superior.

Con el objeto de efectuar un análisis por región, por tamaño de institución y por antigüedad de la misma, relevamos para cada universidad nacional el año de su creación, la cantidad de estudiantes regulares y la región a la que pertenece. Para la cantidad de estudiantes y para la ubicación por Región usamos como fuente secundaria el Anuario Estadístico 2014 que publica la Dirección de Información Universitaria (DIU) de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Para la clasificación según tamaño, utilizamos el criterio que aplica el Departamento de Información Universitaria (DIU), detallado en su Manual de Definiciones Conceptuales y Operativas 2015, clasificando a las instituciones en nuevas, chicas, medianas y grandes. El criterio adoptado es que una universidad es clasificada co-

mo nueva si no han pasado, al año 2014, más de 12 años desde su creación, chicas a las que tienen hasta 10.000 estudiantes regulares, medianas entre 10.001 y 50.000 estudiantes y grandes las que tienen más de 50.000 estudiantes regulares.

Respecto a la clasificación por Región, utilizamos la clasificación por región realizada por el DIU la cual se corresponde con los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior previstos por la Ley de Educación Superior de la República Argentina, sin considerar la modificación producida por la Resolución N° 280/2016 del Ministerio de Educación y Deportes respecto de las regiones que integran dichos consejos.

En función de los parámetros establecidos precedentemente, es decir, de la fecha de creación y la cantidad de estudiante regulares al 2014, clasificamos a cada universidad como Nueva, Chica, Mediana o Grande.

Con estos ítems diseñamos una base de datos con las 47 universidades nacionales la que utilizaremos para la generación de los análisis que nos permitirán dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

## Desarrollo

Dado que partimos desde el relevamiento realizado, en el año 2007, por Parmiggiani y Oloriz en el que concluyen que el 21% de las 38 universidades nacionales que existían en ese momento habían adoptado la elección directa de sus autoridades unipersonales (8 instituciones) contabilizamos cual es la situación actual respecto de las 47 universidades que integraron nuestra población en estudio, respecto de la elección de Rector o Presidente: 14 de las universidades normalizadas al año 2014 adoptaron la modalidad de elección directa lo que representa el 29,8% del total de instituciones. Se observa un crecimiento de, aproximadamente, el 9% sobre la cantidad de instituciones que habían adoptado esa modalidad en el 2007.

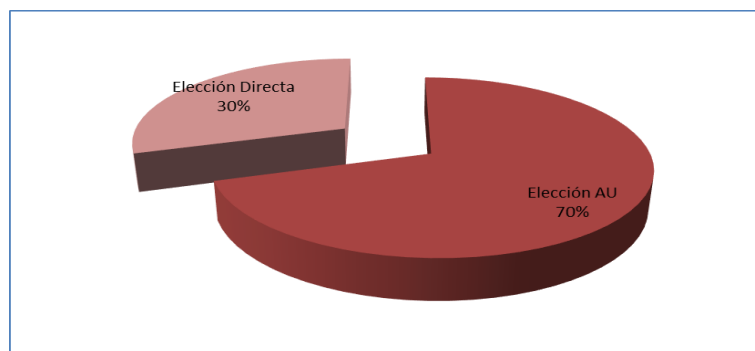


Gráfico 1: Proporción de Universidades con Elección Directa de Rector.

Fuente: Elaboración propia.

La nómina de instituciones que optaron por la elección directa, ordenada según fecha de adopción de esta modalidad son:

<b>Universidad Nacional</b>	<b>Año Creación</b>	<b>Año Adopción Elección Directa</b>
Río Cuarto	1971	1993
Santiago del Estero	1973	1993
Luján	1972	1994
Salta	1972	1996
La Pampa	1973	1997
San Juan	1973	2001
San Luis	1973	2001
Villa María	1995	2001
Comahue	1971	2009
Cuyo	1939	2012
Villa Mercedes	2009	2012
La Rioja	1993	2014
Misiones	1973	2014
Río Negro	2007	2014

Tabla 1: Universidades Nacionales que han optado por el sistema de Elección Directa.

Fuente: Elaboración propia

Todas las instituciones universitarias detalladas en la nómina que antecede han sido creadas hasta el año 2009 inclusive, ahora bien, es interesante mencionar que todas han mantenido en el tiempo la elección directa de autoridades, una vez que adoptaron dicha modalidad. Si separamos en tres períodos esos años (hasta 1999, 2000 a 2009 y 2010 a 2016) podemos observar que el 36% de ellas han escogido el sufragio directo en el primer período, el 28% en el segundo y nuevamente el 36% en tercero. Si bien en el tercer período, como ya hemos mencionado, hay universidades que han adoptado el voto directo, cabe destacar que de estas 5 universidades, 2 corresponden al año 2012 y 3 al año 2014 por lo tanto estamos en condiciones de afirmar que en estos últimos 2 años ninguna institución ha cambiado a esta modalidad de elección.

Evaluamos a continuación, como es la relación entre las dos modalidades de elección y el tamaño de la institución, en función de la clasificación que realizamos según la cantidad de estudiantes regulares declarados para el año 2014:

TAMAÑO	Elección AU	Elección Directa	% Directa
Grande	6	0	0,0%
Mediana	16	10	38,5%
Chica	4	2	33,3%
Nueva	7	2	22,2%
TOTAL	33	14	29,8%

Tabla 2: Modalidad de Elección de Rector según Tamaño de Institución.  
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2, muestra que la mayor proporción de universidades que optó por la elección directa de autoridades son las instituciones clasificadas como medianas, que tienen entre 10.001 y 50.000 estudiantes regulares. Por otra parte, se observa que ninguna de las universidades clasificadas como Grande ha escogido esta modalidad de elección. No obstante tenemos conocimiento que en la Universidad de Buenos Aires (UBA), se ha planteado una discusión aislada en algunas facultades, en ciertos momentos del año 2003, donde el claustro estudiantil fue el propulsor de dicho debate, puesto que estos intentaban instalar el tema a nivel universidad. También en el año 2013, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, ha realizado una encuesta electrónica, la cual denominaron “Cogobierno, Asamblea Universitaria y Elección de Rector 2013”<sup>1</sup>. Pero aún el tema no ha cobrado trascendencia a nivel del Consejo Superior. (Kandel; 2005; p-276).

Por otra parte, al momento de realizar el presente trabajo sabemos que en la Universidad Nacional de Córdoba la Asamblea Universitaria se encuentra discutiendo la modificación del estatuto universitario con la posibilidad de adopción de la elección directa. Es de destacar que las universidades clasificadas como nuevas, con menos de 12 años de creación, al 2014, la proporción de adopción de la elección directa es levemente superior al 20% lo que demostraría que no ha sido una tendencia que se ha adoptado en las instituciones creadas durante la última década.

Evaluamos luego la relación entre la modalidad de elección y el año de creación de cada institución:

CREACION	Elección AU	Elección Directa	% Directa
Menor 1950	5	1	16,7%
1950-1970	4	1	20,0%
1971-1980	7	8	53,3%
1981-2000	8	2	20,0%
2001-2013	9	2	18,2%

Tabla 3: Modalidad de Elección de Rector según Año de Creación.  
Fuente: Elaboración propia.

1 Los resultados de la encuesta "Cogobierno, Asamblea Universitaria y elección de Rector 2013" se encuentran disponibles en: <http://www.fcen.uba.ar/segb/graduados/encuesta4/index.php>.

Se puede observar, en la Tabla 3, que la mayor proporción de universidades que adoptaron la modalidad de elección directa se encuentra entre las creadas durante la década del '70 (más del 53% de las instituciones creadas durante esa década aplican esta modalidad de elección). Las menores proporciones, se encuentran entre las creadas antes de 1950 y las creadas a partir del año 2001, sin embargo siempre en torno del 20% de las creadas en cada período.

El registro que se presenta en la tabla, nos permite evidenciar que del total de las universidades que han optado por el sistema de elección directa de autoridades aproximadamente el 71% de ellas fueron creadas previo al año 1976, es decir, dichas instituciones han padecido el último proceso cívico-militar de nuestro país. Es por ello, que no resulta extraño que estas casas de altos estudios busquen una mayor transparencia, democratización y legitimación para sus procesos electorarios. A su vez, las universidades que han sido afectadas por el proceso dictatorial más cruel que ha tenido este país, ya que se han cerrado, intervenido y fusionado numerosas universidades, los planes de estudio fueron depurados, algunas carreras clausuradas, se han perseguido estudiantes, profesores y han desaparecido personas, han sido en total 26. Esto obliga a reflexionar respecto de los motivos que lleva a que el 68% de dichas instituciones sigan utilizando el tradicional sistema de elección indirecta, surgido de la reforma de 18.

Efectuamos el mismo análisis por región, considerando los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), al año 2014:

REGION	Elección AU	Elección Directa	% Directa
Bonaerense	4	1	20,0%
Centro-Este	3	0	0,0%
Centro-Oeste	3	6	66,7%
Metropolitana	14	0	0,0%
Noreste	3	1	25,0%
Noroeste	3	2	40,0%
Sur	3	4	57,1%

Tabla 4: Modalidad de Elección de Rector según Región CPRES.  
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4, muestra que la mayor proporción de instituciones con modalidad de elección directa se encuentra en las regiones Centro-Oeste y Sur, ambas por encima del 50% de universidades. Tanto en la Metropolitana como en la Centro-Este no hay instituciones que hubieran adoptado esta modalidad.

Más allá de haber utilizado el Anuario Estadístico 2014 de la Secretaría de Políticas Universitarias, relevamos la totalidad de universidades creadas al año 2016.

De las 55 instituciones universitarias 5 de ellas no aparecen en el Anuario dado que a la fecha de emisión del mismo estas universidades no estaban normalizadas, o no abrieron la inscripción de aspirantes para ese año y las 3 restantes se han creado en el año 2015. Cabe destacar que de estas últimas 3, las Universidades Nacionales del Alto Uruguay y Raúl Scalabrini Ortiz, creadas mediante las leyes 27.074 y 27.212 respectivamente, aún se encuentran en su proceso de organización, es por ello que no se han tenido en cuenta para el presente estudio. A continuación graficamos para el total de 53 Instituciones Universitarias, la relación entre las dos modalidades de elección de autoridades. Se observa, claramente, que si bien la cantidad de universidades que se han creado a lo largo de los años ha tenido una merma mínima en los últimos dos períodos de estudio, el porcentaje de instituciones que han optado por el sistema de elección directa a su vez ha disminuido más que considerablemente, partiendo del 33,33% para el primer período, 18,18% para el segundo y 0% para el tercero. En efecto, entre las universidades que se crearon durante los últimos 16 años la elección directa de autoridades no fue la modalidad que adoptaron mayoritariamente, puesto que todas las instituciones que han elegido esta modalidad de elección fueron creadas con anterioridad al año 2010. De las 6 universidades nacionales que se crearon durante los años 2014 y 2015, ninguna adoptó esta modalidad de elección.

### Una tendencia en Retroceso

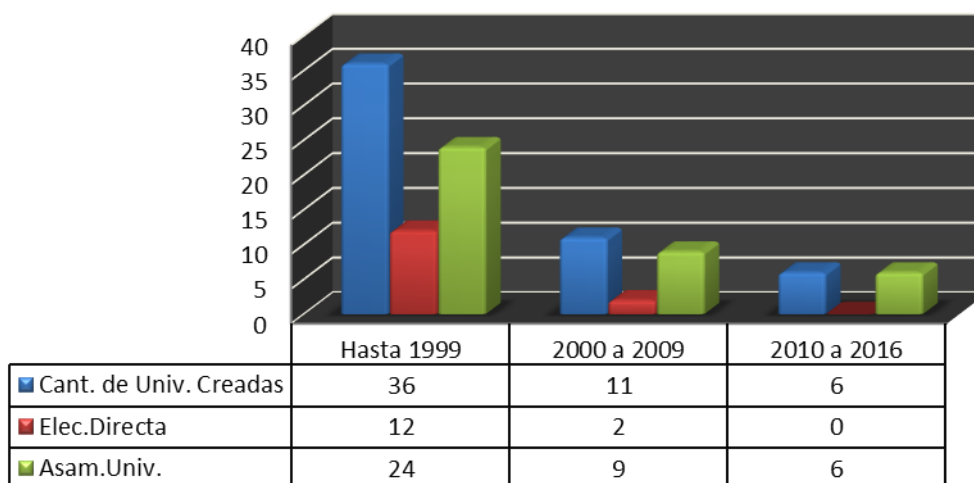


Gráfico 2: Modalidad de Elección Según período de Creación.  
Fuente: Elaboración propia.

Para mayor claridad respecto del planteo, el gráfico que se presenta a continuación ratifica la información brindada respecto de la nueva distribución, considerando el total de instituciones al 2016:

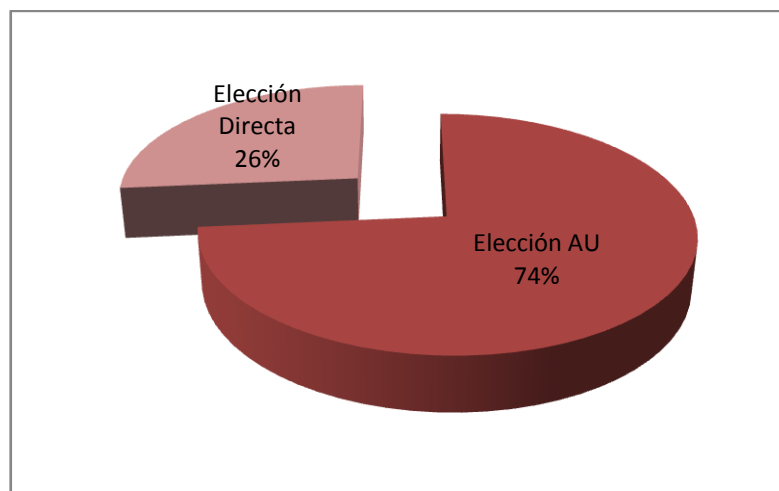


Gráfico 3: Relación porcentual del sistema eleccionario adoptado por la Universidades Nacionales.

Fuente: Elaboración propia.

Como bien se observa en la gráfica 3, del análisis de las 53 universidades nacionales, al año 2016, sólo el 26% de ellas ha escogido el sistema de elección directa de autoridades. Con la incorporación de las 6 instituciones creadas en 2014 y 2015 se ha incrementado en un 4% las que han optado por la elección indirecta.

Es posible que el que se haya dejado de lado la adopción de esta modalidad que, preliminarmente, pareciera más democrática dado que el elector no media su decisión respecto de quienes entienda deberían asumir la conducción de la institución sino que eligen de manera directa, tenga que ver con la gobernabilidad institucional. Dado que al no necesitar acuerdos previos al proceso electoral para alcanzar las mayorías mínimas que luego son necesarias para sostener las decisiones de gobierno en los cuerpos colegiados estos acuerdos deban producirse ya asumida la gestión lo que podría debilitar la gobernabilidad institucional, en efecto: “Parece mejor que el que presida el cuerpo sea el resultado de la síntesis de una negociación entre los representantes de los distintos claustros ya que el éxito de su gestión dependerá, en gran medida, de su capacidad para lograr consensos en los cuerpos colegiados”. (Pérez Rasetti; 2002; p-5).

La modalidad de elección directa de autoridades universitarias, no es un tema que sólo se ha puesto en discusión en nuestro país dado que, a nivel internacional, varias universidades del viejo continente han adoptado el régimen de elección directa de autoridades, a modo de ejemplo podemos mencionar a la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Universidad Autónoma de Madrid.

Visto los antecedentes mencionados anteriormente y teniendo en cuenta el supuesto que al adoptar una modalidad de elección de autoridades que repite la que



se utiliza a nivel nacional para la elección de quien ejercerá la Presidencia de la Nación se esperaba que la modalidad de elección directa sería adoptada mayoritariamente por el sistema universitario nacional.

## Conclusiones

Del análisis que efectuamos respecto de la adopción de la modalidad de elección directa de autoridades en el sistema universitario nacional, de gestión pública, arribamos a la conclusión que la tendencia observada durante la década siguiente a la promulgación de la Ley 24.521 se fue desacelerando hasta detenerse por completo durante los últimos 6 años.

Respecto del tamaño de las instituciones, observamos que la mayoría de las que adoptaron la elección directa son instituciones que tenían, al año 2014, entre 10.000 y 50.000 estudiantes (Clasificadas como medianas), seguidas por las que cuentan con menos de 10.000 estudiantes regulares. Más allá que la Universidad Nacional de Córdoba se encuentra en proceso de modificación de su estatuto y adoptando la elección directa de autoridades unipersonales, ninguna de las universidades grandes adoptó esta modalidad.

Respecto de las regiones que integran el sistema de educación superior argentino, observamos que a excepción de la Universidad Nacional de Luján, las universidades que adoptaron la elección directa se encuentran todas fuera de la Provincia de Buenos Aires y del área Metropolitana, con preponderancia de la Región Centro-Este y sur del país.

Como conclusión final, podemos señalar que la modalidad de elección directa no está siendo adoptada por las universidades de reciente creación, dado que las mismas adoptan mayoritariamente la modalidad de elección indirecta de autoridades unipersonales. La argumentación principal que dan quienes sostienen la modalidad indirecta, se basa en que la elección directa inhibe la posibilidad de conformar mayorías especiales en los Cuerpos Colegiados que faciliten la gobernabilidad de las instituciones dado que la elección directa de autoridades no garantizaría que las mismas cuenten con la mayoría necesaria en los órganos de gobierno para impulsar las políticas que propusieron como plataforma para la elección. No obstante, es importante señalar que se sigue discutiendo en las instituciones que mantienen la modalidad indirecta de elección la posibilidad de pasar a la elección directa de autoridades, mientras que en las que adoptaron la elección directa no encontramos evidencia que se plantee retornar a la elección por parte de los cuerpos colegiados.

En virtud de lo expuesto a lo largo del presente trabajo y coincidiendo con lo manifestado por el autor López Zarate, ninguna de las dos formas de elección asegura, per se, elegir al mejor rector, ya que ambas modalidades eleccionarias presentan ciertas ventajas y desventajas, pero al fin de cuentas “cada institución tiene su propia idiosincrasia y por ende su propia forma de gobierno, que configura estilos individuales de gobierno, mezclas de personalidad y culturas organizacionales”. (López Zarate & otros; 2011; p-nd). Ahora bien, no debemos pasar por alto que el cambio de un sistema eleccionario por otro conlleva implícitamente la construcción de una metodología idónea para acrecentar la legitimidad de los cogobiernos, tan sospechosos en los últimos años por sostener en su ámbito, prácticas clientelares y partidarias que los aproximan a los partidos tradicionales. (Chiroleu; 2007; p-224).

Queda para futuras investigaciones estudiar la manera en que se desarrolla el gobierno en las instituciones que adoptaron la elección directa de autoridades para verificar si existen los problemas de gobernabilidad que argumentan quienes sostienen la modalidad de elección indirecta de autoridades unipersonales.

## Bibliografía

- Atairo, D.** (2013). Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (compiladores). La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades.
- Chiroleu, A.** (2007). Reseña del libro: La República Universitaria. Elección Directa en la UNSL. Rev. Temas y Debates No 14. Diciembre. UNR. Disponible en: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_cre/wp-content/uploads/2015/05/Rese%C3%B1a\\_La-Rep%C3%BAblica-UniversitariaTyD14.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp-content/uploads/2015/05/Rese%C3%B1a_La-Rep%C3%BAblica-UniversitariaTyD14.pdf)
- Chiroleu, A., & Iazzetta, O.** (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. E. Rinesi, G. Soprano y C. Suasnábar (comp.), Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en la Argentina y el Brasil, 15-38.
- De Sousa, B.** (2007). La Universidad en el Siglo XXI, Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia: ASDI.
- Del Bello, J. C., & del Bello, M.** (2007). Crisis del autogobierno universitario. Ponencia presentada en el v Encuentro Nacional y ii Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación, Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Delicio F. A., Carboni S., Maestromey M. & Magnoler G.** () EL PROBLEMA DEL GOBIERNO UNIVERSITARIO Y LA ELECCIÓN DIRECTA DE AUTORIDADES. II Coloquio internacional de Gestión Universitaria de América del Sur. Recuperado de: <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00655.pdf>
- Escotet, M. Á.** (2005). Formas contemporáneas de gobierno y administración universitaria: visión histórica y prospectiva. *Perfiles educativos* vol. XXVII, núm. 107. México. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v27n107/n107a07.pdf>.
- García de Fanelli, A. M.** (1998). Gestión de las universidades públicas: la experiencia internacional. Serie Nuevas Tendencias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Cultura y Educación, 1998. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002748.pdf> .
- Kandel, V.** (2005): "Formas de Gobierno en la Universidad Pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia". En: *Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires : CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20110124083718/7Kendel.pdf> .
- Krotsch, P., & Suasnábar, C.** (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión entorno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario*, 10.
- Levy, B.** (2005). Espacio público y privatización del conocimiento: estudios sobre políticas universitarias en América Latina. clacso.
- LEY N° 24.521 del Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995): "Ley de Educación Superior", Publicada el 10 de agosto de 1995 en el Boletín Oficial N° 28.204. República Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/norma.htm>
- López Zárate, R., González Cuevas, O. M., Mendoza Rojas, J., & Pérez Castro, J.** (2011). Las formas de elección de los rectores: Otro camino para acercarse al conocimiento de las universidades públicas autónomas. *Perfiles educativos*, 33(131), 8-27. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100002&lng=es&tlng=es).
- Mazzola, C.** (2007). La República Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis. Disponible en: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_cre/wp-content/uploads/2015/05/Tesis-Mazzola-La-Rep%C3%BAblica-Universitaria.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp-content/uploads/2015/05/Tesis-Mazzola-La-Rep%C3%BAblica-Universitaria.pdf)
- Nosiglia, M. C.** (2004). Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional. *Fundamentos en humanidades*, (9), 63-90.

- Parmiggiani, G., & Oloriz, M.** (2007). LA ELECCIÓN DIRECTA DE AUTORIDADES UNIPERSONALES EN LAS UNIVERSIDADES NACIONALES ARGENTINAS: ¿MODIFICA LA PARTICIPACIÓN PROPORCIONAL DE CADA CLAUSTRO? Trabajo presentado en el VII Coloquio Internacional Sobre Gestión Universitaria en América del Sur “Movilidad, Gobernabilidad e Integración Regional”. Mar del Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_cre/wp-content/uploads/2015/05/Eleccion-directa-indirecta-de-autoridades-universitarias-2.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_cre/wp-content/uploads/2015/05/Eleccion-directa-indirecta-de-autoridades-universitarias-2.pdf)
- Parrino, M. D. C., & Efron, M. H.** (2000). LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA: ALGUNOS ASPECTOS CONCEPTUALES A PARTIR DEL MARCO REGULATORIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA—LEY 24. 521.
- Rasetti, C. P.** (2002). La elección de Rector en las universidades nacionales. Documento de Trabajo N° 90, Universidad de Belgrano. Recuperado de: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/90\\_perez\\_rasetti.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/90_perez_rasetti.pdf)
- Suasnábar, C.** (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda de política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Revista Temas y Debates*, 10, 83-93.
- Trow, M.** (1998). Confianza, mercados y rendición de cuentas en la educación superior. *Revista Pensamiento Universitario*, 6(7).

## **Estudiantes beneficiarios de becas en la Universidad Nacional del Litoral: datos sociodemográficos, resultados académicos y percepciones**

ANDREA PACIFÍCO

BÁRBARA MÁNTARAS

VIRGINIA TREVIGNANI

TAMARA BELTRAMINO

barbaramantaras@gmail.com

Universidad Nacional del Litoral

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación denominado “Articulación entre el nivel secundario y la Universidad Nacional del Litoral: instituciones, sujetos y trayectorias” que integra el Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional de la Universidad Nacional del Litoral. Se trata de una iniciativa de la Dirección de Articulación de Niveles e Ingreso a los efectos de indagar los distintos itinerarios transitados por los jóvenes a partir de la finalización de la educación secundaria constituyendo un modo de desentrañar los sentidos de esos itinerarios desde la perspectiva del análisis institucional.

En un contexto de democratización del sistema de educación superior, un abanico de problemáticas emergentes ha guiado la construcción de agendas de investigación y los debates sobre política universitaria: la problemática del acceso, la permanencia y la deserción durante los primeros años de la vida universitaria; la aparición de nuevos actores en la vida universitaria (adultos, estratos bajos, minorías); la relación entre los conocimientos y habilidades adquiridos en los trayectos universitarios y la posterior inserción al mundo del trabajo.

La exploración de estas problemáticas supone el desafío de construir nuevas miradas y herramientas conceptuales, en el marco de las profundas transformaciones de las sociedades contemporáneas: la pluralización de los estilos de vida y construcciones biográficas (Giddens, 1993; Berger y Luckmann, 1996; Beck, 2003, Bauman, 2006); el declive institucional y su impacto en las representaciones de las figuras de autoridad y los contenidos y características del "trabajo sobre el otro" en los ámbitos de la familia y la escuela (Dubet, 2006) y los cambios en la condición de estudiante universitario (Tinto, 1992, Carli, 2012), entre otros.

Consideramos que la finalización de la escuela secundaria se presenta como un evento significativo para estudiar la transición a la vida adulta de los jóvenes, ya que excede la culminación de un nivel educativo específico. El Estado, como fuente principal de la regulación de los cursos de vida, atribuye a este hito un carácter normativo, dado que con la aprobación del último año de los estudios secundarios se termina una etapa altamente homogénea en la vida de las personas. De allí en adelante, las vidas individuales tienden a ser más heterogéneas porque se abre un repertorio de opciones de ingreso a otros mundos institucionales que intervienen con sus reglas específicas. Así, la culminación de la educación obligatoria supone una primera transición en la cual se construyen expectativas sobre posibles vidas futuras. Las trayectorias juveniles tienden a bifurcarse en opciones familiares, laborales, educativas.

La finalización de la educación obligatoria abre un dilema para los jóvenes que involucra la construcción de expectativas con respecto al futuro: decidir continuar o no estudios superiores universitarios o no universitarios, decidir continuar, iniciar o no actividades laborales, a los cuales se suman decisiones con respecto a la migración, el abandono del hogar de origen y la formación de nuevos hogares. A la complejidad analítica derivada de la múltiple construcción de espacios de socialización (Lahire, 2007), se suma la importancia que cobra en esta antesala universitaria las experiencias educativas del “tiempo pasado” pues el ingreso universitario es un proceso longitudinal que inicia mucho antes de cumplimentar los requisitos administrativos de inscripción a carreras universitarias y en el cual pueden identificarse fases o etapas críticas. Tal y como ha mostrado buena parte de la bibliografía especializada, el ingreso universitario se construye a partir de las decisiones, planes, acciones que los jóvenes y sus familias toman durante la educación secundaria (Cabrera, 2000).

En algunos casos el inicio del proceso de transición a la vida adulta acontece con un ingreso temprano al mercado laboral, en otros casos con experiencias de maternidad o paternidad también tempranas o una combinación de ambos. Para los sectores medios en Argentina, en cambio, las trayectorias juveniles tienen un camino trazado -aunque no determinado- de antemano: a la finalización de la educación obligatoria le siguen expectativas de continuación de estudios superiores, para posteriormente ingresar al mercado laboral y formar una familia propia. El proceso de transición a la vida adulta no es homogéneo y puede variar según la fortaleza de las fuentes de desigualdad de una sociedad específica. Así, atributos como el género, edad, origen social, capital cultural, migración, características del establecimiento educativo de procedencia, se convierten en condicionantes más o me-

nos fuertes a la hora de constreñir los cursos de vida futuros de los jóvenes. Una vez iniciado el proceso de transición a la vida adulta, el rol regulador del Estado tiende a debilitarse y aparecen otras instituciones regulando las vidas individuales.

Desde una mirada que entiende que la articulación de niveles es un proceso complejo, en el cual intervienen distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y distintas instituciones (familia, escuela, trabajo), los objetivos de esta investigación han sido: 1) Construir una tipología de trayectorias educativas de los jóvenes que transitan el espacio de articulación de niveles y de aquellos que optan por otras formas de continuación de sus biografías, que incluya variables sociodemográficas, culturales, familiares e institucionales, 2) Explorar los significados que sobre el espacio de articulación de niveles construyen los sujetos involucrados (autoridades, docentes y estudiantes) y los vínculos que se establecen entre ellos y 3) Analizar el papel que juega el origen social de los estudiantes (Bourdieu; 2004), los factores institucionales y las prácticas educativas en los desempeños de los jóvenes en las escuelas secundarias, en los cursos de ingreso y en las asignaturas del primer año universitario, para identificar los posibles quiebres en este proceso de transición.

Se propone una perspectiva longitudinal, que implica la recolección de información cualitativa y cuantitativa en distintos momentos de la trayectoria educativa: últimos años de la educación secundaria, cursos de articulación y primer año universitario. Por el carácter mixto de la investigación, también se recogen datos de distintas fuentes de información: normativas, documentos institucionales, materiales de estudio para los estudiantes y entrevistas a los distintos actores involucrados.

En el presente trabajo se expondrán los resultados obtenidos en el análisis de un grupo específico de estudiantes que transitan la articulación de niveles: aquellos que son beneficiarios de becas de ayuda económica, financiadas por el Ministerio de Educación de la Nación o por la propia Universidad Nacional del Litoral. Se describirán los datos sociodemográficos de los beneficiarios de becas, sus resultados académicos en los Cursos de articulación disciplinares y las percepciones que poseen respecto a estas políticas de inclusión.

Se considera que los resultados hallados representan insumos de valor hacia el interior de la universidad para la revisión de programas vigentes así como para la propuesta de líneas de acción política, institucionales y académicas que coadyuven a la mejora de los procesos tanto de articulación de niveles como de formación.

## 2. Metodología

Este informe sistematiza información cualitativa y cuantitativa sobre los ingresantes y estudiantes avanzados beneficiarios de becas nacionales y de becas otorgadas por la Universidad Nacional del Litoral. Los objetivos de este informe son dos: describir el perfil del beneficiario de becas en comparación con estudiantes universitarios que no reciben la ayuda y conocer las percepciones de los beneficiarios de becas con respecto a la información, difusión, cobro, usos y aspectos a mejorar de las becas recibidas.

Se utiliza una estrategia metodológica mixta que combina información proveniente de registros administrativos (listado de beneficiarios de becas nacionales y de UNL); información cualitativa surgida de la realización de grupos de discusión con beneficiarios de beca e información cuantitativa resultante de la aplicación de encuestas autoadministradas a los beneficiarios de becas.

### 2.1. Delimitación de la población a analizar y cobertura de las encuestas

Una primera tarea metodológica consiste en delimitar la población de beneficiarias bajo estudio dentro del universo total de becados. Para esto, se construyó una base de datos de estudiantes beneficiarios de becas para la continuación de estudios de la UNL en el año 2015. En las mismas se incluyó información de los estudiantes correspondiente a la facultad a la que pertenecen, el año de ingreso a la universidad, la carrera que estudian y el tipo de beca que han obtenido así como datos de contacto de los mismos. Con esta información, se procedió a establecer contacto con ellos con la intermediación de los tutores bicentenario. Estos tutores son estudiantes avanzados que tienen por objetivo acompañar a los estudiantes en las etapas iniciales de las carreras. De acuerdo a los listados conformados, el número de estudiantes que fueron beneficiados por becas durante el año 2015 (renovantes y nuevos), suman un total de 2.019, distribuidos por unidad académica como se muestra en la siguiente tabla.



**Tabla 1. Población total de beneficiarios de beca y total de encuestados**

Unidad Académica	POBLACIÓN TOTAL		ENCUESTADOS		
	Cantidad	% en columna	Cantidad	% en columna	% en fila
Facultad de Ciencias Agrarias (FCA)	93	4,6	15	3,6	16,1
Facultad de Arquitectura y Diseño Urbano (FADU)	257	12,7	50	12,0	19,5
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB)	215	10,6	52	12,5	24,2
Escuela Superior de Sanidad (ESS)	117	5,8	29	7,0	24,8
Facultad de Ciencias Económicas (FCE)	124	6,1	34	8,2	27,4
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)	246	12,2	36	8,6	14,6
Facultad de Ciencias Médicas (FCM)	119	5,9	20	4,8	16,8
Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)	189	9,4	35	8,4	18,5
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)	201	10,0	49	11,8	24,4
Facultad de Ingeniería Química (FIQ)	268	13,3	65	15,6	24,3
Instituto Superior de Música (ISM)	35	1,7	7	1,7	20,0
Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	155	7,7	25	6,0	16,1
<b>TOTAL</b>	<b>2.019</b>	<b>100</b>	<b>417</b>	<b>100</b>	<b>20,7</b>

Es importante mencionar que la cantidad de becas otorgados es mayor al número de beneficiarios, ya que muchos de ellos perciben más de una beca. Con respecto a la cobertura de las encuestas, en total respondieron poco más del 20% de la población total de beneficiarios de becas a los que se les envió el formulario por correo electrónico. Las unidades académicas con mayor proporción de respuesta son la FCE (27,4%), ESS (25%) y FIQ, FBCB, FICH con porcentajes cercanos al 24%. Los porcentajes de respuesta del resto de las unidades académicas no superan el promedio total.

## 2.2. Grupos focales

Los grupos focales fueron realizados en tres jornadas de encuentros (distribuidos según unidad académica) con la participación de más de 200 beneficiarios de becas, convocados por la Secretaría de Bienestar Estudiantil de la universidad.

**Tabla 2. Cantidad de participantes por grupo focal**

<b>Fecha</b>	<b>Unidades académicas</b>	<b>Participantes</b>
20 de agosto	FCE	50
	FCM	
	FIQ	
	FICH	
	ESS	
	FHUC	
27 de agosto	ISM	60
	FCJS	
	FADU	
	FBCB	
13 de octubre	FCA	40
	FCV	
<b>TOTAL</b>		<b>150</b>

Las jornadas reunieron a tutores bicentenario con los estudiantes beneficiarios de becas para la continuación de estudios superiores. Dos objetivos guiaron estos espacios de encuentro, por un lado estrechar vínculos entre estudiantes beneficiarios de becas y tutores, y por otro, recabar información de este grupo particular de alumnos, con el fin de comprender sus situaciones académicas particulares.

En cada jornada la dinámica de trabajo consistió en: a) la presentación de información sobre las diferentes becas y las obligaciones e incompatibilidades de cada una, b) el conocimiento y reconocimiento de la figura del tutor bicentenario y c) la discusión en grupos focales, indagando sobre las percepciones de los alumnos sobre el sistema de becas y en torno a las dificultades académicas con las cuales este grupo particular de alumnos se ha encontrado en las diferentes etapas de la carrera de grado cursada hasta el momento.

En estos encuentros se presentó una situación disparadora, a partir de la intervención de un poeta oral con un monólogo y posteriormente, se dividió a los participantes en grupos por facultad de entre 10 y 15 estudiantes, en los cuales se discutió sobre los distintos aspectos que involucran el recibimiento de las becas. Tras el

trabajo en grupos, se presentaron oralmente las conclusiones realizándose una puesta en común.

**Recuadro de texto 1. Guión de grupos de discusión**

Hola mi nombre es ... y soy tutor bicentenario de la facultad...

Ahora que ya me conocen y estamos reunidos por facultades y que estamos en grupos más pequeños, nos gustaría charlar con ustedes sobre algunos temas puntuales. Nos interesa que nos cuenten como ustedes han vivido este proceso de presentación y obtención de la beca y como en el medio, fue cursar la carrera sin contar con este apoyo, entre otras cosas. Vamos a grabar lo que charlemos, para poder volver a la información en caso de que lo necesitemos.

Para empezar, me gustaría conocerlos un poco más, así que vamos a presentarnos uno por uno y contar que carrera estudiamos, en qué año estamos y qué tipo de beca tenemos. Vamos a empezar la ronda por la derecha y así uno por uno. Acuérdense que necesitamos un representante para presentar lo que charlemos. ¿A alguno le gustaría ser? (Si hay voluntarios le pedimos que se presente y le damos la hoja y el papel para que tome notas). Seguimos con la presentación del resto los estudiantes beneficiarios de becas. (Atender a aspectos que surjan espontáneamente, y que ya se relacionan con lo que nos interesa hablar. Se pueden tomar notas, para no olvidar).

1- Para empezar, les propongo que juguemos a imaginar que somos los creadores del programa de becas: ¿Cómo sería la beca soñada?, ¿Cómo se accedería a ella?, ¿Cómo se evaluarían los criterios para la renovación?, ¿Qué tipos de elementos la compondrían?

Sabemos que la realidad, dista un poco de lo soñado. Por esto, nos gustaría charlar sobre como fue este proceso en la experiencia personal de ustedes: Empecemos sobre la convocatoria y el trámite para pedir la beca.

2- ¿Cómo se enteraron de la convocatoria de becas?

3-¿Cómo decidieron a que beca presentarse? ¿Conocían las diferencias entre los distintos tipos de beca? ¿Por qué eligieron esta?

4- ¿Qué dificultades tuvieron para la presentación? (papeles, requisitos, falta de información, no sabía a quien preguntarle)

Otro tema que nos gustaría charlar es sobre como fue su experiencia en el 1er cuatrimestre, porque sabemos que fueron notificados hace poco de que salieron beneficiados.

5- Durante el primer cuatrimestre no contaban con el resultado de la beca, ¿cómo se organizaron para cursar la carrera? ¿Cursaron igual, cursaron menos, no cursaron? ¿Por qué?

6- En caso de que hubieran elegido algunas materias sobre otras, ¿Quiénes lo ayudaron a definir que materias eran más importante cursar? Tutores, familiares, profesores de la carrera, centro de estudiantes, etc.?

7- ¿Cómo les fue en las materias que cursaron?, ¿Consideran que se retrasaron en el cursado por no - contar con la beca o eso no influyó? ¿Influyeron otras cuestiones, laborales, académicas?

Pensemos ahora para adelante, para la continuación de la carrera:

8-¿Qué tan importante es la beca para continuar cursando? Si no la obtenían, ¿hubieran continuado estudiando igual?

9- Sabemos que la beca, no es lo único que se necesita para seguir cursando, ¿Qué otro tipo de apoyos crees que necesitas de aquí en adelante? Apoyo académico, acceso a Internet, ayuda con los trámites, etc.

10- ¿Les gustaría agregar algún tema más? Algo sobre lo que no hayamos charlado?

Muchas gracias por compartir su experiencia.

### 2.3. Encuestas

En simultáneo con la realización de las jornadas, se envió a los beneficiarios de becas una encuesta autoadministrada diseñada en una plataforma virtual, para conocer sus percepciones sobre el proceso de selección, de obtención y de renovación de la beca. Las encuestas fueron enviadas al universo total de beneficiarios de becas 2015. Se recolectaron 417 encuestas.

### 3. Análisis de los resultados

A continuación se sistematizan los principales hallazgos que surgen de combinar ambas fuentes de información sobre beneficiarios de becas (grupos de discusión y encuestas) y la comparación con aspirantes e ingresantes de la UNL.

### 3.1. Cobertura de las becas

Para conocer la cobertura de las becas en la población universitaria, combinamos los listados de beneficiarios de becas que ingresan en 2015 con los listados de aspirantes 2015. La fusión de ambas fuentes de información nos permite conocer los porcentajes de cobertura de las becas por unidad académica.

**Tabla 3. Cobertura de las becas a ingresantes universitarios 2015**

Unidad Académica	ASPIRANTES		BENEFICIARIOS INGRESANTES		
	Cantidad	% en columna	Cantidad	% en columna	% en fila
Facultad de Ciencias Agrarias (FCA)	111	1,7	10	2,8	9,0
Facultad de Arquitectura y Diseño Urbano (FADU)	805	12,1	30	8,3	3,7
Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (FBCB)	608	9,1	29	8,0	4,8
Escuela Superior de Sanidad (ESS)	598	9,0	18	5,0	3,0
Facultad de Ciencias Económicas (FCE)	826	12,4	33	9,1	4,0
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS)	1.192	17,9	57	15,8	4,8
Facultad de Ciencias Médicas (FCM)	699	10,5	16	4,4	2,3
Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)	553	8,3	45	12,5	8,1
Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH)	379	5,7	45	12,5	11,9
Facultad de Ingeniería Química (FIQ)	460	6,9	53	14,7	11,5
Instituto Superior de Música (ISM)	237	3,6	9	2,5	3,8
Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV)	204	3,1	16	4,4	7,8
<b>TOTAL</b>	<b>6.672</b>	<b>100</b>	<b>361</b>	<b>100</b>	<b>5,4</b>

Es importante mencionar que para este cálculo se cuentan una sola vez a las personas que se inscriben a carreras de UNL. De esta manera se controla el fenómeno de la inscripción múltiple que distorsionaría la estimación de la cobertura real de las becas.

Las becas otorgadas cubren a poco más del 5% de los aspirantes universitarios de la UNL. Entre las unidades académicas con mayor proporción de becados ingresantes sobre el número de aspirantes se destacan la FIQ y la FICH con porcentajes superiores al 11%. Si bien estos datos deberán matizarse con los perfiles socioeconómicos de los estudiantes de estas carreras, cabe señalar la particularidad del caso de los estudiantes de carreras de Ingeniería, que pueden acceder a un programa de becas específico, también mencionado por los estudiantes de FCA, denominadas becas para la finalización de estudios y que beneficia a alumnos que están realizando el último año de la carrera. Las unidades académicas con menor cobertura de becas son la FCM y la ESS

### 3.2. Rasgos de los beneficiarios de becas

Este primer apartado tiene como objetivo caracterizar a los beneficiarios de becas a partir de un conjunto de variables que refieren a aspectos demográficos, laborales, educativos y familiares. En la siguiente tabla se sintetizan los principales indicadores que permite describir el perfil sociodemográfico de los beneficiarios de becas en el año 2015, comparando este grupo con los aspirantes (personas que se inscribieron en la universidad en el año 2015), ingresantes (aspirantes inscriptos en los cursos de articulación y que respondieron la encuesta) y estudiantes del primer año universitario (estudiantes inscriptos en alguna materia del primer año universitario que respondieron la encuesta).

**Tabla 4. Resumen de indicadores comparativos**

ETIQUETA	ASPIRANTE		INGRESANTE		ESTU- DIANTE		BECADOS	
	ASPIRANTE UNIVERSI- TARIO	CURSO AR- TICULA- CIÓN 1º EDICIÓN	CURSO AR- TICULACIÓN 2º EDICIÓN	1º AÑO UNIVERSI- TARIO	INGRESANTE	ESTUDIANTE AVANZADO		
<b>MUJERES</b>	13,1	15,7	16,1	19,1	14,2	17,3		
<b>EDAD</b>	21,3	18,2	19,2	19,7	19,4	22,9		
<b>CONYUGALIDAD</b>	3,4	5,1	3,2	2,6	0,8	2,1		
<b>TRABAJA</b>	15,3	12,3	10,5	10,9	14,8	30,8		
<b>JORNADA LABORAL</b>	30,4	15,3	24,2	24,3	10,3	14,5		
<b>ASALARIADOS</b>	71,3	62,7	69,3	66,7	36,8	36,0		
<b>MIGRÓ</b>	17,3		38,7	39,7	49,2	58,8		
<b>SE MOVILIZA</b>	36,8		22,7	18,9	18,8	14,9		
<b>ESCUELA PÚBLICA</b>	49,3		49,5	45,6	53,9	55,7		

<b>BIPARENTALIDAD</b>		76,6	59,8	60,4	45,3	46,7
<b>TAMAÑO HOGAR</b>		3,6	3,4	3,1	2,9	2,8
<b>CLIMA EDUCATIVO</b>	12,3	12,5	11,8	12,8	10,9	11,6
<b>AMBOS PADRES OCUPADOS</b>	46,7	61,2	53,5	54,4	31,3	37,4
<b>PADRE OCUPADO, MADRE OTRA</b>	24,4	23,6	25,9	25,3	35,2	26,0

De los 417 beneficiarios de becas encuestados, 62% son mujeres. La participación femenina es mayor en los estudiantes avanzados becados (63%) que en los nuevos ingresantes 2015 (59%). El índice de feminización que se muestra en la tabla permite comparar la proporción de mujeres por cada 10 varones en diferentes grupos relevados. A medida que avanza la trayectoria educativa, aumenta la proporción de mujeres: hay casi 20 mujeres por cada 10 varones en el primer año universitario, mientras que entre los aspirantes hay 13 mujeres por cada 10 varones. Esta misma tendencia se observa en los beneficiarios de becas, con mayor proporción femenina en los estudiantes avanzados que en los nuevos ingresantes 2015.

Los beneficiarios de becas de nuevo ingreso 2015 tienen una edad promedio cercana a la normativa (19,4 años), con una significativa diferencia del grupo de aspirantes universitarios que tienen una mayor presencia de personas de edades avanzadas (21,3 años), mostrando la focalización de las becas según la edad. En consonancia con esta tendencia, los porcentajes de becados con vínculos conyugales (casado o conviviente) son menores a los registrados en los otros grupos.

Los beneficiarios de becas -sobre todo los estudiantes avanzados- trabajan en mayor proporción que los otros grupos, aunque sus jornadas laborales son más reducidas y en situaciones que no implican relación de dependencia. Específicamente realizan actividades a cambio de una remuneración vinculadas con apoyo escolar y pasantías educativas rentadas. Con respecto a las actividades laborales de los estudiantes, en los grupos de discusión emergió una variedad de estrategias de obtención de ingresos, en función a las demandas horarias que el cursado de la carrera requiere. Por ejemplo, en las facultades de la sede Esperanza donde el cursado durante la semana es intenso, los estudiantes, realizan trabajos de medio tiempo o de fin de semana (generalmente, como mozos o encargados de bares, barras o restaurantes). En otras facultades, donde el cursado es menor como FHUC o FCJS, los estudiantes realizan también otros trabajos a los fines de obtener recursos que complementan a la beca y a la ayuda que el núcleo familiar pueda otorgar.

La información sobre localidad de nacimiento del encuestado y localidad donde reside actualmente permite conocer la migración o movilidad diaria por razones de

estudio. Los porcentajes de becados que declaran haber migrado por razones de estudio son mayores que en el resto de los grupos: casi cinco de cada diez becarios ingresantes en 2015 y casi seis de cada diez becarios estudiantes avanzados pertenecen a este grupo.

Más de la mitad de los becados -tanto ingresantes como estudiantes avanzados- provienen de escuelas secundarias de gestión pública. Estos porcentajes son mayores a los observados en el grupo de aspirantes, ingresantes y estudiantes del primer año universitario.

Los indicadores que permiten describir el hogar de los beneficiarios de beca muestran especificidades de este grupo en comparación con los otros. Quizás debido al alto porcentaje de becados que han migrado, el porcentaje de hogares biparentales es menor, así como también el promedio de miembros del hogar. El promedio de años de educación de los padres<sup>1</sup> es menor entre los beneficiarios de beca, sobre todo en los ingresantes 2015, así como también el porcentaje de becados cuyos progenitores están ocupados.

Siete de cada diez encuestados becados tienen aprobados los cursos de articulación, sumado a los que fueron exceptuados la cifra asciende a casi nueve de cada diez que no adeudan ninguno de los módulos. Estos porcentajes son más altos para las mujeres (86,4%) y los becados por UNL (82,6%).

---

1 Este indicador da cuenta del clima educativo del hogar y es una variable clave para analizar el capital cultural de origen de los alumnos, aspirantes, ingresantes y estudiantes. Esta variable fue construida imputando años de educación a cada una de las categorías nominales enunciadas en la pregunta por el nivel educativo de los padres. La imputación de años se realiza en base a un cálculo estimado de años de educación completos acumulados, siguiendo el siguiente procedimiento: Primaria incompleta: 3,5 años; primaria completa: 7 años; secundaria incompleta: 9,5 años; secundaria completa: 12 años; terciaria incompleta: 13,5 años; terciaria completa: 15 años; universitaria incompleta: 14,5 años; universitaria completa: 17 años. En la estimación en base a registros administrativos se suma: posgrado incompleto: 18,5 años; posgrado completo: 20 años. Luego, se suman los años de educación de cada progenitor (padre + madre) y se divide por dos. Esto resulta en un promedio de años de educación acumulados por ambos cónyuges.



**Tabla 5. Aprobación de cursos de articulación**

Cursos de articulación aprobados	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Ninguno	1,6%		,6%		,8%		,5%
1 curso	3,9%	1,0%	2,1%	1,1%	2,3%	1,3%	1,9%
2 cursos	7,8%	4,8%	5,8%	5,7%	4,3%	8,2%	5,8%
3 cursos	8,6%	2,1%	4,6%	2,3%	3,1%	5,7%	4,1%
4 cursos	69,5%	80,3%	74,5%	86,4%	82,6%	67,9%	77,0%
Exceptuado	7,8%	11,1%	11,9%	3,4%	6,6%	15,7%	10,1%
No sabe	,8%	,7%	,6%	1,1%	,4%	1,3%	,7%
<b>TOTAL</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 3.3. Tipo de beca, difusión, razones para postular, uso y duración del dinero de la beca

Más de la mitad de los becados encuestados declaran recibir becas nacionales, con una clara presencia de las Becas Bicentenario. Dentro de las becas provenientes de la UNL se destaca la de ayuda económica. En los grupos de discusión se discutió en torno a las percepciones que los estudiantes construyen sobre la beca "ideal". En torno a este tópico de conversación grupal, surge que los estudiantes privilegian las fuentes de financiamiento que otorgan dinero por sobre las becas que brindan otro tipo de ayuda: tales como la ayuda alimentaria (tickets de comedor), el transporte (bicicleta) o fotocopias. Si bien consideran que estos beneficios ayudan, sostienen que la beca en dinero les permite una mayor independencia del hogar de origen, así como también es más útil para los principales gastos de un estudiante: alquiler, pasajes, materiales. En el caso de los estudiantes de la FADU, se mencionó como una cuestión particular el alto costo de los materiales que utilizan para cumplir con las entregas (por ejemplo, maquetas), especialmente en la nueva carrera de Diseño industrial. Estos estudiantes fueron críticos de la utilidad de las becas para fotocopias, dada la particularidad de los materiales utilizados.

**Tabla 6. Tipo de beca recibida**

Ámbito	Tipo de beca	Respuestas		% de casos
		Nº	% de respuestas	
Nacional	Progresar	32	6,9%	7,7%
	Bicentenario	245	53,1%	58,8%
	Universitaria	57	12,4%	13,7%
UNL	Ayuda económica	42	9,1%	10,1%
	Pablo Vrillaud	18	3,9%	4,3%
	INTEGRAL	37	8,0%	8,9%
	Otras UNL (Comedor, bicicleta, residencia, fotocopia)	28	6,1%	6,7%
Otras	Provinciales o locales	2	,4%	,5%
<b>TOTAL</b>		<b>461</b>	<b>100,0%</b>	<b>110,6%</b>

La cobertura de las becas de UNL es relativamente mayor entre los ingresantes 2015 que en los estudiantes avanzados, en mujeres que en varones, y en estudiantes que han tenido que migrar por razones de estudio.

**Tabla 7. Porcentaje de becados por fuente de financiamiento, según año de ingreso, sexo y migración, 2015**

		FUENTE DE LA BECA			u Total
		Nacional	UNL	Ambos otros	
Año de ingreso	2015	62,5%	25,8%	11,7%	100,0%
	Anterior a 2015	73,0%	19,0%	8,0%	100,0%
Sexo	Mujer	66,3%	23,6%	10,1%	100,0%
	Varón	75,5%	17,0%	7,5%	100,0%
Migración	Local	69,2%	22,2%	8,5%	100,0%
	Migró	68,7%	21,5%	9,9%	100,0%
	Se moviliza	74,6%	17,9%	7,5%	100,0%
<b>TOTAL</b>		<b>69,8%</b>	<b>21,1%</b>	<b>9,1%</b>	<b>100,0%</b>

Al momento de la encuesta, son poco los beneficiarios que aún no habían cobrado las becas otorgadas (46 encuestados). En cambio, en los grupos de discusión un tema emergente en las conversaciones fue el desconcierto y desinformación de los participantes con respecto a su condición de beneficiarios. Muchos mencionaron que se enteraron por el correo enviado para convocar a estos encuentros. En general, se trata de estudiantes que se habían inscripto a la convocatoria a becas nacionales y no habían recibido notificación de aprobación de los beneficios. Consideraban como una explicación posible de esta situación, el hecho de que la inscripción había sido totalmente virtual y se habían prolongado los plazos para la notifi-

cación de resultados, por lo que algunos dejaron de chequear la resolución o creían que estaban en incompatibilidad por obtener otros beneficios (por ejemplo el PROGRESAR). Esta situación de desinformación no se observó entre estudiantes inscriptos a becas de la UNL.

Es llamativo el hecho de que los estudiantes no hayan estado al tanto de su situación dado que hicieron el trámite para la obtención y se mostraban interesados en obtener el beneficio. Sin embargo, se observa por diferentes afirmaciones que las percepciones sobre la beca están marcadas por la incertidumbre incluso en cuestiones puntuales como: dónde cobrar la beca, qué gastos se pueden hacer con ese dinero, cuáles son las incompatibilidades con otros beneficios, así como también respecto de cuestiones futuras tales como cuáles serán los requisitos a cumplir para obtener la renovación o si se puede acceder a una beca mejor. Varios de los alumnos en esta situación, acudieron a estos encuentros buscando mayor información sobre estos aspectos. En este sentido, es posible señalar una situación paradójica: si bien es valorada muy positivamente la posibilidad de inscribirse a las becas con una modalidad puramente virtual, la consecuencia de esto ha sido en la práctica que solo virtualmente pueden informarse sobre la obtención o no de la beca y el número de casos de alumnos que no se enteraron fue muy alto. Se destaca este punto porque la desinformación puede generar la pérdida del beneficio -no cumplir con los requisitos de alta, o académicos, privilegiar estrategias académicas diferentes, por tener que trabajar- o la falta de acceso al mismo -aunque el dinero esté depositado en una cuenta de banco-. Esta situación podría tener como consecuencia directa la no continuación de estudios en los casos en que el acceso a la beca fuera determinante para seguir estudiando.

**Tabla 8. Cobro de la beca y razones para no cobrar**

¿Cobraste la beca?	Frecuencia	%
No	46	11,0
Si	371	89,0
Total	417	100,0
¿Por qué no cobró?		
Porque recién me entero	23	50,0
Porque no abrieron la cuenta	5	10,9
Porque no acreditaron el dinero	15	32,6
Otro	3	6,5
Total	46	100,0

Más de la mitad de los beneficiarios de becas encuestados declaran haber recibido información sobre posibles fuentes de financiamiento de sus trayectorias educativas una vez iniciado el cursado. Mientras que la información recibida en la escuela secundaria caracteriza en mayor medida la difusión de las becas nacionales, las becas UNL parecen darse a conocer en mayor medida durante los cursos de articulación.

**Tabla 9. Cuándo se enteró de la beca**

Cuándo se enteró	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
En la escuela secundaria	39,8%	14,2%	24,6%	12,5%	17,1%	30,2%	22,1%
Durante los cursos de articulación	43,0%	12,5%	16,7%	40,9%	23,3%	19,5%	21,8%
Después de empezar a cursar en la universidad	16,4%	70,6%	56,8%	43,2%	57,0%	49,1%	54,0%
No sabe	0,8%	2,8%	1,8%	3,4%	2,7%	1,3%	2,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El canal de mayor circulación de información sobre becas son las relaciones de amistad o familiares (que se especifica más en el caso de becas nacionales), seguida por Internet (con mayor importancia en becas UNL). Los medios de comunicación masivos tienen mayor presencia en la difusión de becas nacionales que en las becas UNL. En estas últimas adquieren mayor presencia los correos electrónicos, los docentes y demás agentes universitarios. Efectivamente, en los grupos de discusión, los participantes destacaron que se habían enterado de la convocatoria por dos vías centrales: por un lado, la virtual, a partir de la página de UNL o los correos de información que se envían y por otro lado, el boca a boca de compañeros y tutores y estudiantes adscriptos a materias del cursado universitario. Entre los participantes de los encuentros, la mayoría de los estudiantes beneficiarios estaban cursando la etapa media de la carrera (segundo, tercero y cuarto año), siendo minoritaria la presencia de estudiantes ingresantes.

**Tabla 10. Difusión de las becas**

Cómo se enteró	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Amigos, familiares	43,6%	39,2%	43,0%	29,6%	43,0%	36,7%	40,5%
Docente de la secundaria	4,7%	2,5%	2,9%	4,1%	2,3%	4,3%	3,1%
Vino gente de UNL a mi escuela	5,4%	3,0%	2,9%	7,1%	3,6%	3,9%	3,7%
Internet	34,2%	28,8%	28,8%	36,7%	31,9%	28,0%	30,4%
Mail de UNL	2,0%	7,9%	4,8%	12,2%	5,5%	7,2%	6,2%
Medios de comunicación	6,7%	16,4%	16,3%	2,0%	10,7%	17,9%	13,6%
Centro de estudiantes	3,4%	2,2%	1,2%	8,2%	2,9%	1,9%	2,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ayudar al ingreso familiar y pagar materiales de estudio son las dos principales razones mencionadas por los encuestados para postular a becas. En los varones y estudiantes avanzados se observa un mayor porcentaje de respuestas que vinculan el pedido de beca con la necesidad de trabajar menos y tener un ingreso propio. En los grupos de discusión surge que si bien hay casos particulares, donde la beca es el único ingreso con el que cuentan los estudiantes para seguir estudiando, los participantes principalmente perciben a la beca como un beneficio extra o un complemento al presupuesto que otorga la familia. Así, la beca es percibida como una ayuda que posibilita la independencia y autonomía respecto de la familia de origen. Uno de los becarios de la FCV sostiene que *“la obtención de una beca es una “ayuda anímica” que permite suspender la necesidad o la preocupación por obtener el dinero para sostener la vida universitaria”*. Algunos participantes mencionan sentir *culpa* de tener que pedir dinero a los padres, especialmente cuando son varios los miembros del hogar estudiando, o cuando la distancia respecto del lugar de origen y el de estudio es mayor.

**Tabla 11. Razones para postular a becas**

Por qué postuló a la beca	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Pagar estudios	39,0%	33,7%	35,0%	36,1%	35,4%	34,8%	35,2%
Trabajar menos	3,6%	7,2%	6,6%	4,5%	4,0%	9,6%	6,2%
Ayudar al ingreso familiar	47,7%	42,5%	42,8%	48,9%	46,7%	39,6%	44,0%
Tener ingreso propio	6,7%	7,0%	6,9%	6,8%	5,6%	8,9%	6,9%
Me lo merezco	1,0%	4,2%	3,9%	0,8%	3,1%	3,7%	3,3%
Es un derecho	2,1%	5,4%	4,8%	3,0%	5,2%	3,3%	4,5%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El dinero de las becas se usa principalmente para el pago de apuntes y transporte. El uso del dinero de la beca para el pago de alojamiento es mayor entre varones y estudiantes avanzados. En los becados por UNL crece la importancia de la alimentación como un rubro cubierto por las becas, dada la existencia de las becas de comedor.

El uso del dinero de la beca vinculado a ropa y salidas, fue un emergente de los grupos de discusión. Es importante tener en cuenta que la obtención de este beneficio es percibido como un *ingreso propio* por los estudiantes, y por eso es utilizada no solo para los gastos vinculados al estudio, sino también para otros gastos para los cuales no quieren “pedir” a los padres: como salidas, viajes de estudio, cursos extracurriculares, ropa, etc.

**Tabla 12. Uso de la beca**

Para qué usa la beca	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Apuntes	34,4%	33,2%	33,5%	33,9%	33,6%	33,5%	33,5%
Alojamiento	6,5%	10,7%	9,8%	7,3%	8,5%	10,8%	9,4%
Transporte	32,0%	29,3%	30,3%	29,4%	30,4%	29,6%	30,1%
Alimentación	27,2%	26,9%	26,4%	29,4%	27,5%	26,0%	27,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Más de seis de cada diez encuestados dicen que el monto asignado en las becas es suficiente. Sin embargo, en el caso de los becados por UNL la tendencia se invierte:

más de la mitad considera que el monto de las becas no alcanza. Esta tendencia se observa también en las respuestas a la pregunta sobre la duración temporal del dinero otorgado por las becas: cuatro de cada diez becados por UNL declara que el dinero le alcanza para una quincena, en comparación con una proporción más baja para el caso de becados por fuentes de financiamiento nacionales. Los becarios de becas nacionales responden, en mayor medida, que el monto les alcanza para un mes en igual proporción a los que declaran que pueden ahorrar para meses siguientes.

**Tabla 13. Para cuánto alcanza el dinero de la beca**

¿El monto de la beca es suficiente?	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
No	36,1%	37,5%	32,5%	53,8%	36,6%	37,9%	37,1%
Si	63,9%	62,5%	67,5%	46,3%	63,4%	62,1%	62,9%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para cuánto alcanza el dinero de la beca							
Un día		0,8%		2,5%	0,9%		0,5%
Una semana	2,5%	5,1%	3,4%	7,6%	3,5%	5,7%	4,3%
Una quincena	27,1%	30,8%	26,7%	40,5%	29,9%	29,3%	29,6%
Un mes	36,4%	31,6%	33,2%	32,9%	33,3%	32,9%	33,2%
Ahorrar y usar en meses siguientes	28,0%	26,5%	32,2%	7,6%	28,6%	24,3%	27,0%
Otro	5,9%	5,1%	4,5%	8,9%	3,9%	7,9%	5,4%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 3.4. Percepciones sobre las becas: aspectos a cambiar

El trámite de postulación a las becas es percibido como fácil por la gran mayoría de los encuestados. Los altos porcentajes crecen aún más en el caso de las mujeres y los becados por UNL, en cambio, la percepción de dificultad crece entre los varones y los encuestados que reciben becas nacionales.

**Tabla 14. Percepción sobre dificultad del trámite**

	Año ingreso		Fuente de financiamiento		SEXO		Total
	2015	Anterior a 2015	Nacional u otro	UNL	Mujer	Varón	
Muy fácil	5,5%	3,8%	4,9%	2,3%	3,9%	5,0%	4,3%
Fácil	75,8%	76,8%	75,4%	80,7%	80,2%	70,4%	76,5%
Difícil	18,8%	18,0%	19,1%	14,8%	14,7%	23,9%	18,2%
Muy difícil		1,4%	0,6%	2,3%	1,2%	0,6%	1,0%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El principal aspecto que los encuestados consideran que debe cambiar de las becas es la frecuencia de cobro. Las dificultades asociadas con la recepción de montos elevados de dinero, correspondientes a varios meses de beca, fue un problema emergente también en los grupos de discusión. Los becados detallan las dificultades que afrontan para organizar los gastos del mes cuando reciben montos acumulados, así como también narran los problemas para garantizar conductas ascéticas de ahorro. Los participantes de los grupos focales consideraron *tardío* el cobro del primer pago del beneficio a fin del primer cuatrimestre, dado que los mayores gastos se dan al inicio del cursado cuatrimestral.

Respecto de la importancia que tiene la obtención del beneficio para la continuación de la carrera, es importante mencionar que para los estudiantes es importante, pero no determinante para seguir estudiando. Sostienen de forma sistemática que en caso de no haber obtenido la beca, hubieran continuado de todas formas con la carrera, ya que consideran al estipendio o al beneficio como un extra que permite aminorar la carga de gasto que estudiar en la universidad implica para las familias, especialmente para aquellos que provienen de otras ciudades y que tienen gastos de transporte y residencia, además de los habituales de la vida universitaria.

Los participantes de los grupos focales detallaron la organización de los gastos a partir de la forma de pago de las becas, especialmente en el caso de las becas nacionales, cuyo pago se realiza en cuotas trimestrales. Es posible identificar posiciones diferenciadas en torno a estas estrategias de adaptación a la modalidad de cobro acumulado. Para algunos es considerado positivo, porque se obtiene una mayor cantidad de dinero que permite comprar insumos o materiales costosos (por ejemplo, una computadora), que si el pago sería mensual no sería posible. Para otros esta forma de pago trae problemas, dado que hay gastos que son mensuales como el alquiler, los impuestos, etc. que requieren una planificación mensual. En este sentido, es posible señalar que estas diferencias en las percepciones están asociadas con el uso del dinero y con apoyo recibido de la familia.



Un segundo aspecto que cuestionan son los criterios de selección; piden mayor atención a dos tipos de situaciones que debieran ser "premiadas" por las becas: la necesidad económica y el esfuerzo. Los participantes de los grupos de discusión señalan que el logro de metas académicas tiene un peso mayor para la renovación de las becas en las convocatorias de UNL, que en las becas nacionales. En este sentido, comentan que dependiendo del plan de estudio de cada una de las carreras estos requisitos son más o menos razonables, citando por ejemplo el caso de la Facultad de Ingeniería Química, donde hay un peso muy fuerte de la correlatividad entre las materias, que dificulta alcanzar el número de materias requeridas.

**Tabla 15. Principales aspectos a modificar de las becas**

Aspectos a cambiar	Frecuencia	%
Frecuencia de cobro	62	16,7
Aumentar monto	5	1,3
Criterios de selección	24	6,5
Dificultad de trámites	8	2,2
Soporte de cobro	6	1,6
Más información	7	1,9
Nada	37	9,9
No contesta	223	59,9
Total	372	100,0
No cobraron aún	45	
Total	417	

Otro de los aspectos criticados en los grupos de discusión, es que las becas se otorgan por un período acorde a la duración normativa de cada plan de estudio, lo que dificulta la renovación de las becas para estudiantes que se encuentran retrasados respecto del plan académico. Los estudiantes argumentan que, en ocasiones, los retrasos no tienen que ver con cuestionan personales sino con la imposibilidad de cumplir estos plazos normativos. La duración real de las carreras universitarias varía, pero en todos los casos se observa una distancia significativa entre lo prescripto por el plan de estudios y lo real. Esta distancia es condicionante en la convocatoria a becas, aunque los estudiantes tengan un buen promedio y cumplan con el resto de los requisitos. Esta realidad se agrava para los estudiantes de carreras en las que se debe realizar un trabajo final o tesis, periodo en el cual no están cursando materias ni adeudan exámenes. Estas situaciones motivan a los estudiantes a conseguir trabajos de medio tiempo, lo que puede implicar aún mayores retrasos.

#### 4. Conclusiones

Conocer los rasgos de los beneficiarios de becas posibilita a las instituciones universitarias diseñar lineamientos específicos para su acompañamiento a lo largo de toda la carrera universitaria. En este sentido, es importante señalar que las características de estos estudiantes no son diferentes respecto del resto de los aspirantes a carreras de UNL. Sin embargo, hay algunos aspectos a considerar.

Los beneficiarios de becas se destacan por provenir en mayor medida de escuelas secundarias públicas, por contar con un clima educativo familiar similar pero levemente inferior y por trabajar en mayor proporción que el resto de los aspirantes.

En relación al tipo de becas cabe señalar que los estudiantes se inclinan por aquellas becas en las que el beneficio es monetario. Los estudiantes que reciben becas nacionales se encuentran más satisfechos con el dinero obtenido respecto a los becados por UNL, que los consideran insuficientes. También resulta inconveniente la fecha de los primeros pagos, que para las becas nacionales es mayo y para UNL junio. Estas fechas posteriores al comienzo de las clases, podría llevar a los ingresantes a decidir no comenzar a cursar ante la incertidumbre económica.

En relación a las cuestiones académicas, cabe mencionar que solo un porcentaje minoritario no ha aprobado alguno de los cursos de articulación (alrededor del 5%) y en cuanto al desarrollo de la carrera perciben que se enfrentan a dificultades similares a las del resto de los alumnos sin señalar problemas específicos. Cabe destacar el hecho de que las correlatividades en algunos planes de estudios dificultan el cumplimiento de los requisitos académicos solicitados por las becas.

Los beneficiarios de becas encuestados se encuentran mayoritariamente cursando los años medios de la carrera, siendo menores los porcentajes de becarios ingresantes y de aquellos que están por terminar el grado, ya que no se otorgan becas si no se adeudan materias, aunque se encuentren realizando un trabajo final o una tesis. En este sentido, los estudiantes de ingeniería valoran especialmente el plan nacional de becas específico para finalizar las carreras que les permite continuar obteniendo el estipendio en los últimos tramos de la carrera. En el resto de las carreras esta ausencia de beneficios, lleva a los estudiantes a obtener trabajos de medio tiempo o de jornada completa, para contar con el dinero necesario para la subsistencia o la prosecución de los estudios, lo que podría repercutir sobre las posibilidades de graduación.

Otro de los aspectos indagados en los grupos focales, tuvo que ver con el reconocimiento de los “tutores” presentes en las cátedras y carreras de la UNL. En este sentido se observó que el reconocimiento de los tutores es mayor en aquellas unidades académicas con un menor número de alumnos y se diluye en las facultades con carreras más masivas.

Por último se destaca la referencia a las incompatibilidades que suponen las becas recibidas. La obtención de la beca, en algunos casos, los inhabilita para obtener otras becas, que si bien tienen componentes monetarios, tienen otras finalidades como la formación en investigación (cientibecas) o en docencia (becas de tutoría). La imposibilidad de postularse a estas convocatorias puede afectar la formación o la carrera académica a futuro ya que si quieren acceder a algunos de estos programas deben renunciar a la ayuda económica.

Las voces de los estudiantes beneficiarios de becas presentan distintas aristas que se consideran valiosas como insumos hacia el interior de la universidad para la revisión de los programas vigentes así como para la propuesta de líneas de acción política, institucionales y académicas que coadyuven a la mejora de los procesos de formación que se despliegan al interior de las instituciones.

## Bibliografía

- Bauman, Z.** (2006) *Vida Líquida*, Barcelona, Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E.** (2003). “Adiós a lo tradicional. La individualización y las libertades precarias”, *La individualización*, Barcelona, Paidós, pp.37-68.
- Beck, U.** (2001). “Hijos de la libertad: contra las lamentaciones por el derrumbe de los valores”, *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.7-33.
- Berger P. y Luckmann T.** (1996). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre en la modernidad*, Paidós Iberica.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C.** (2004) “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires.
- Cabrera, M. M.** (2000). “Análisis de la eficiencia productiva de las instituciones de educación superior”. *Papeles de Economía Española*, (86), 179-191.
- Carli, Sandra** (2012) “El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública”. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
- Dubet, F.** (2006) “El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad”, Barcelona, Gedisa
- Giddens, A.** (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza Editorial, Madrid.

- Lahire, B.** (2007) “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”. *Revista de Antropología Social* N<sup>a</sup> 16, pp. 21-38, ciudad de México.
- Rama, Claudio** (2007). Los nuevos estudiantes en circuitos diferenciados de educación. *En Educación superior en América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy.*UDUAL, México
- Tinto, V.** (1992) “El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”. *Cuadernos de Planeación Universitaria*, 3<sup>o</sup> época, año 6, N<sup>o</sup> 2, UNAM-ANUIES, México.

# **Continuación de estudios superiores de los egresados secundarios de la Provincia de Santa Fe del año 2013: sujetos e instituciones**

ANDREA PACÍFICO

VIRGINIA TREVIGNANI

NICOLÁS SEJAS

TAMARA BELTRAMINO

andpacifico@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Litoral

## **1. Introducción**

En este trabajo se presenta un primer avance del proyecto de investigación del Programa de Promoción y Apoyo a la Investigación en Temas de Interés Institucional (PAITI, Convocatoria 2014), titulado "Articulación entre el nivel secundario y la universidad: instituciones, sujetos y trayectorias", que estudia los distintos itinerarios transitados por los egresados de las escuelas secundarias de la Provincia de Santa Fe en el año 2013, una vez finalizada la educación obligatoria.

Se parte del supuesto de que la articulación de niveles es un proceso complejo, en el cual intervienen distintas temporalidades (pasado, presente y futuro) y distintas instituciones (familia, escuela, trabajo); por esta razón, constituye una vía de entrada para el análisis institucional de las trayectorias educativas de los jóvenes. Desde una perspectiva longitudinal, es posible seguir al joven que finaliza la educación obligatoria y transita o no las instituciones de educación superior ya sean de nivel terciario o universitario. Esta transición es un proceso complejo, que condensa múltiples decisiones individuales, familiares y desafíos institucionales (Lahire; 2008, 2009; Kielesvsky y Veleda, 2002).

Los objetivos del proyecto de investigación mencionado son tres, a saber: 1) construir una tipología de trayectorias educativas a partir de los rasgos socioeconómicos y culturales que caracterizan a aquellos sujetos que transitan el espacio de articulación de niveles y de aquellos que optan por otras formas de continuación de sus biografías; 2) explorar las percepciones que sobre el espacio de articulación de niveles poseen los sujetos involucrados -autoridades, docentes y estudiantes- a fin de reconocer los vínculos que se establecen entre ellos; 3) analizar el papel que

juega el origen social de los estudiantes, los factores institucionales y las prácticas educativas en los desempeños de los estudiantes en los cursos de ingreso y en las asignaturas del primer año de estudio universitario a los efectos de identificar los posibles quiebres en este proceso de transición.

En esta ocasión se presentan los resultados obtenidos respecto del primer objetivo. Así, esta ponencia procura identificar las opciones de educación superior que eligen los egresados del 2013 al culminar con la educación secundaria en la provincia de Santa Fe, construir trayectorias educativas de estos egresados según la continuación o no de estudios superiores y describir las trayectorias educativas según indicadores sociodemográficos y características de la escuela secundaria de procedencia.

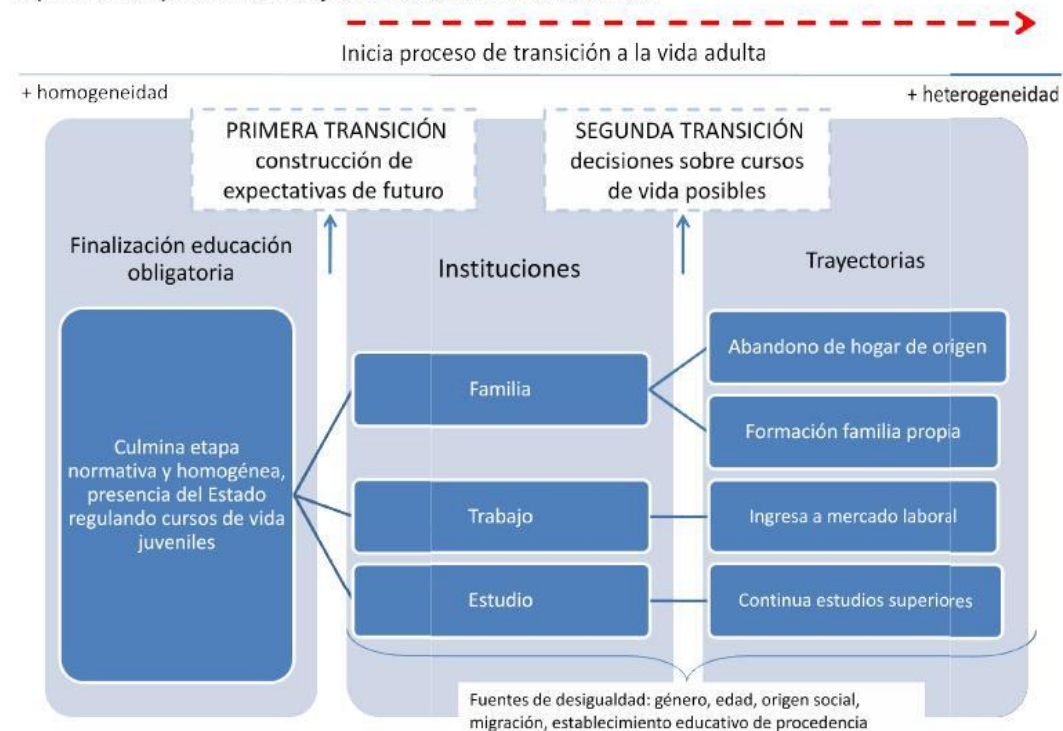
A los efectos de lograr los objetivos propuestos se ha considerado como clave interpretativa la transición entre niveles como un proceso complejo. La finalización de la escuela secundaria constituye un evento que excede la culminación de un nivel educativo específico. La presencia del Estado como fuente principal de la regulación de los cursos de vida atribuye a este hito un carácter normativo, dado que con la aprobación del último año de los estudios secundarios se termina una etapa de educación obligatoria.

A partir de este momento, las vidas individuales tienden a ser aún más heterogéneas porque se abre un repertorio de opciones de ingreso a otros mundos institucionales que intervienen con sus reglas específicas. Así, la culminación de la educación obligatoria supone una primera transición en la cual se construyen expectativas sobre posibles vidas futuras. Las trayectorias juveniles tienden a bifurcarse en opciones familiares, laborales, educativas o a combinarse entre sí.

En algunos casos el inicio del proceso de transición a la vida adulta acontece con un ingreso temprano al mercado laboral, en otros casos con experiencias de maternidad o paternidad también temprana o una combinación de ambos. Para los sectores medios en Argentina, en cambio, las trayectorias juveniles tienen un camino trazado -aunque no determinado- de antemano: a la finalización de la educación obligatoria le siguen expectativas de continuación de estudios superiores, para posteriormente ingresar al mercado laboral y formar una familia propia. El proceso de transición a la vida adulta no es homogéneo y puede variar según la fortaleza de las fuentes de desigualdad de una sociedad específica. Así, atributos como el género, edad, origen social, capital cultural, migración, características del establecimiento educativo de procedencia, se convierten en marcadores más o menos fuertes a la hora de constreñir los cursos de vida futuros de los jóvenes.

En este trabajo se pone la mirada en una de las opciones posibles: la de continuar estudios superiores, partiendo del supuesto que este evento se procesa desde mucho antes que la inscripción a una institución de educación superior. Se pone el foco en la transición a la vida universitaria del ingresante o aspirante, es decir, de jóvenes que al culminar la educación obligatoria construyen expectativas de vida futura vinculadas a la continuación de estudios superiores. El término *ingresante* da cuenta de fenómenos, procesos, prácticas y discursos muy complejos. El verbo *ingresar* puede aludir tanto a un fenómeno percibido como resultado de una elección individual como a una decisión institucional percibida como resultado de intervenciones externas. Pero en ambos casos, el término da cuenta de la presencia de un *umbral*, una *antesala*, un hito que separa temporalidades -antes y después-, espacios e identidades. La descripción de esos hitos y las temporalidades, espacios e identidades dejadas atrás se muestran en el espacio de la articulación de niveles, considerado como un proceso de transición; un pasaje constituido por circuitos administrativos, académicos, familiares, laborales y de sociabilidad.

Esquema 1. Enfoque analítico de trayectorias de transición a la vida adulta



Fuente: elaboración propia

La primera transición analizada es la que corresponde al pasaje desde la finalización de la educación secundaria hasta la continuación o no de estudios superiores, que involucra la construcción de expectativas con respecto al futuro, vinculadas con la educación. La segunda transición se visualiza en la efectiva inscripción en alguna o varias

de las cuatro instituciones de educación superior analizadas y supone la elección de nivel -terciario o universitario- y el tipo de disciplina o carrera que se va a estudiar.

## 2. Metodología

En un diseño cuantitativo se ha trabajado con las bases de datos aportadas por: el Ministerio de Educación de la Provincia, la Universidad Católica de Santa Fe y la Universidad Tecnológica Nacional - Sede Santa Fe.

Para fusionar los listados de inscriptos y aspirantes a instituciones de educación superior al registro de egresados del ciclo lectivo 2013 de las escuelas secundarias en la Provincia de Santa Fe, utilizamos como variable "llave" el número del documento nacional de identidad (DNI) de cada individuo. Este procedimiento permite crear una nueva base de datos que contiene a todos los egresados 2013 de secundarias santafesinas, permitiendo distinguir entre los jóvenes que no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior analizadas y los jóvenes que si optaron por alguna de éstas. Dentro de este segundo grupo, en la base de datos se puede identificar la institución elegida y el tipo de carrera o estudios a cursar o instituciones y carreras, en el caso de inscripciones múltiples.

Esta nueva base de datos tiene dos virtudes. En primer lugar, al importar y fundir la información de cada una de las fuentes se encuentran algunos casos donde la procedencia geográfica presenta variaciones significativas en períodos muy cortos de tiempo. En segundo lugar, la base permite "seguir" al egresado del nivel medio: no sólo se observa el registro de una decisión educativa sino también la inscripción en simultáneo en diferentes establecimientos y/o carreras del nivel superior.

En la tabla 1 se describe el contenido de cada una de las bases de datos fusionadas.

Registro	Año	Detalle	Universo
SEC	2013	Egresados 2013 de la secundaria común de escuelas públicas de la Provincia de Santa Fe	18417*
TER	2014	Egresados 2013 de la secundaria común de escuelas públicas y privadas de la provincia de Santa Fe que se inscribieron en institutos terciarios de la provincia de Santa Fe	21580
UNL	2014	Aspirantes inscriptos a carreras de la Universidad Nacional del Litoral y sus sedes en 2014**	6630
UTN	2014	Aspirantes inscriptos a carreras de la Universidad Tecnológica Nacional en 2014	1250
USCF	2014	Aspirantes inscriptos a carreras de la Universidad Católica de Santa Fe en 2014	1199



Fuente: elaboración propia en base a los registros de EGR, SNU, UNL, UTN, UCSF

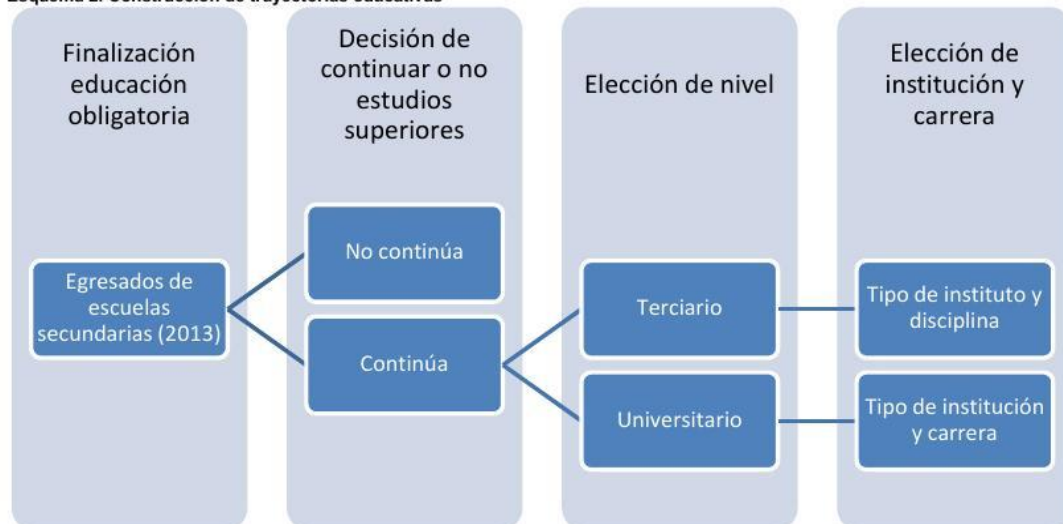
\*Aproximadamente 8000 egresados corresponden a la zona de influencia de la UNL (Centro-Norte)

\*\*Para este estudio no fueron considerados los inscriptos a carreras a término y educación virtual

La variable dependiente en este estudio son las opciones educativas elegidas por los egresados del 2013 de las escuelas secundarias en la provincia de Santa Fe, es decir, la trayectoria que continúa una vez finalizada la educación obligatoria.

Algunos egresados aparecen en una sola base de datos (inscripción exclusiva), otros se encuentran en varias (múltiple inscripción). A partir de esta combinación de información se construye el repertorio de trayectorias educativas de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en el año 2013, que se muestran en el esquema 2.

Esquema 2. Construcción de trayectorias educativas



Fuente: elaboración propia

### 3. Resultados preliminares

De todas las combinaciones posibles entre opciones, la base de datos fusionada da como resultado doce trayectorias posibles para los egresados 2013 de escuelas secundarias santafesinas. Es decir, que algunas combinaciones posibles no se vuelven efectivas en este caso. Para facilitar la lectura de los resultados, se agrupan las trayectorias caracterizadas por la inscripción múltiple en una sola categoría.

**Tabla 2. Trayectorias educativas efectivas**

TRAYECTORIAS	ABSOLUTOS	PORCENTAJES
No se registra en las instituciones seleccionadas	11.755	63,8
Se registra en SNU	4.168	22,6
Se registra en UNL	1.897	10,3
Se registra en UCSF	284	1,5
Se registra en UTN	205	1,1
Múltiple registro SNU y UNL	73	0,4
Múltiple registro UCSF y UNL	18	0,1
Múltiple registro UTN y UNL	8	0,0
Múltiple registro SNU y UTN	3	0,0
Múltiple registro SNU y UCSF	3	0,0
Múltiple registro SNU, UCSF y UNL	2	0,0
Múltiple registro UTN y UCSF	1	0,0
Total	18.417	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

Del universo total de egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas, casi 64% no registran inscripciones en las instituciones de educación superior analizadas<sup>1</sup>. Del 36% de egresados registrados en alguna de las instituciones de educación superior analizadas, casi todos (98%) optaron exclusivamente por una institución y solo 108 individuos registran múltiple inscripción, siendo la opción mayoritaria la combinación entre la inscripción a institutos superiores de formación docente o técnico y a carreras ofertadas por la UNL (73 casos). La inscripción exclusiva preferida por más de la mitad de los egresados de escuelas secundarias santafesinas es a las instituciones de educación superior (63%), seguidas a mayor distancia por la inscripción exclusiva a carreras ofertadas por UNL (28%). Estos 1.897 casos representan 29% del total de aspirantes a UNL, es decir, que el restante 71% de los aspirantes a esta casa de estudios no finalizaron la educación obligatoria el año inmediato anterior o provienen de escuelas secundarias de otras jurisdicciones. Son similares las cantidades de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optan por seguir estudios superiores en UCSF y UTN (4,% y 3%, respectivamente).

1 Es importante aclarar que este porcentaje no debe ser interpretado necesariamente como la interrupción de la trayectoria educativa, por distintas razones: a) al no contar con los registros administrativos de todas las instituciones de educación superior posibles (que incluye las ofertas regionales, nacionales o internacionales), no es posible identificar si los jóvenes optan por instituciones no analizadas en esta investigación; b) el recorte del objeto de estudio se limita a estudiar trayectorias normativas, es decir, egresados de un año que se inscriben para iniciar estudios superiores en el año siguiente al de la culminación de la educación obligatoria; lo cual excluye a egresados que inician estudios superiores en años siguientes.

**Tabla 3. Trayectorias educativas agrupadas**

TRAYECTORIA	INSTITUCIÓN	% en universo de egresados secundaria			% en universo de instituciones educación superior	
		ABSOLUTOS	PORCENTAJES		ABSOLUTOS	PORCENTAJES
Egresados no inscriptos en ES		11.755	63,8			
		6.662	36,2			
	<b>Exclusivo</b>	<b>6.554</b>	<b>98,4</b>			
	SNU	4.168	62,6		s/d	s/d
	UNL	1.897	28,5		6.530	29,1
	UCSF	284	4,3		1.199	23,7
	UTN	205	3,1		1.250	16,4
	<b>Múltiple</b>	<b>108</b>	<b>1,6</b>			
Egresados inscriptos en ES	SNU-UNL	73	1,1			
	UCSF-UNL	18	0,3			
	UTN-UNL	8	0,1			
	SNU-UTN	3	0,0			
	SNU-UCSF	3	0,0			
	SNU-UCSF-UNL	2	0,0			
	UTN-UCSF	1	0,0			
<b>Total</b>		<b>18.417</b>	<b>6.662</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

### 3.1. Composición y distribución por sexo y edad

En la siguiente tabla se presenta la distribución por sexo para cada una de las trayectorias identificadas, el total de egresados de escuelas secundarias y el total de aspirantes de cada institución de educación superior analizada.

**Tabla 4. Distribución y composición por sexo de trayectorias educativas**

TRAYECTORIA	ABSOLUTOS			% EN FILAS			% EN COLUMNAS		
	MUJER	VARÓN	TOTAL	MUJER	VARÓN	TOTAL	MUJER	VARÓN	TOTAL
<b>Total egresados SEC</b>	<b>11.434</b>	<b>6.983</b>	<b>18.417</b>	<b>62,1</b>	<b>37,9</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Egresados no inscriptos en ES	6.774	4.981	11.755	57,6	42,4	100	59,2	71,3	63,8
Egresados inscriptos en ES	4.660	2.002	6.662	69,9	30,1	100	40,8	28,7	36,2
SNU	3.136	1.032	4.168	75,2	24,8	100			
UNL	1.193	704	1.897	62,9	37,1	100	31,8	25,3	29,1
UCSF	206	78	284	72,5	27,5	100	28,1	16,7	23,7
UTN	50	155	205	24,4	75,6	100	22,9	15,0	16,4
Múltiple	75	33	108	69,4	30,6	100			
<b>Aspirantes</b>									
UNL	3.750	2.780	6.530	57,4	42,6	100	100	100	100
UCSF	732	467	1.199	61,1	38,9	100	100	100	100
UTN	218	1.032	1.250	17,4	82,6	100	100	100	100

Seis de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas son mujeres, casi la misma proporción no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior (59,2%); en el caso de los varones esta proporción aumenta a poco más de siete de cada diez (71,3%).

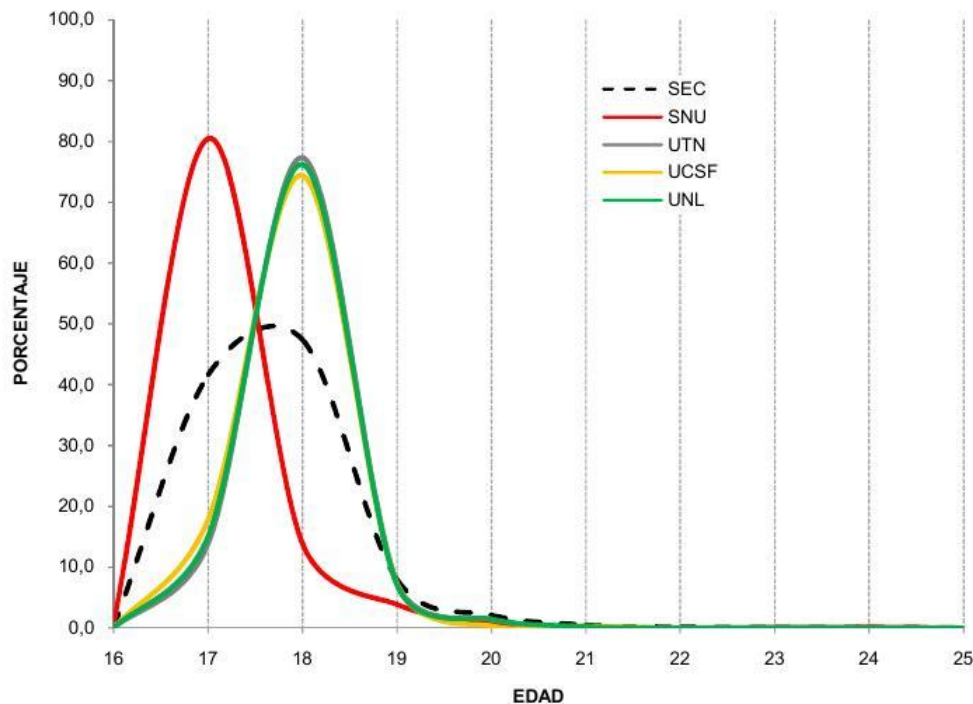
Del total de egresados de escuelas secundarias santafesinas que eligieron continuar estudios superiores 70% son mujeres. Las opciones de educación superior más atractivas para las egresadas de secundario son los institutos superiores docentes o técnicos y las carreras ofrecidas por la UCSF, en las cuales la participación femenina supera el 70%, seguida por UNL con una participación de mujeres de casi 63%. En UTN la tendencia se revierte, mostrando la persistencia de desigualdades de género en la elección de carreras más afines a los estereotipos construidos socialmente: ocho de cada diez aspirantes a carreras ofrecidas por esta casa de estudios son varones, mientras que una proporción similar aunque más baja se observa entre los egresados de secundaria que eligen esta casa de estudios.

En la tendencia ascendente de la participación femenina conforme avanza el trayecto educativo confluyen dos procesos sociales que solo en apariencia son excluyentes: por un lado, una progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género y, por otro lado, la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres. Al culminar la educación obligatoria, las trayectorias masculinas se caracterizan por un ingreso más temprano al mercado laboral que el de sus contrapartes mujeres, lo cual puede conllevar una interrupción del recorrido educativo. Esta misma relación de afinidad entre el mundo del trabajo y las preferencias masculinas, explica la abrumadora presencia de varones en los registros de aspirantes a carreras ofrecidas por la UTN, caracterizadas por garantizar la inserción laboral y mejores remuneraciones. En ambos casos el rol masculino asociado a la provisión de ingreso al hogar permanece vigente.

Si bien el porcentaje de mujeres egresadas de escuelas secundarias santafesinas que no registran inscripciones en las instituciones de educación superior es mayor - como en el caso de los varones- al porcentaje de las que si lo hacen, la proporción de participación femenina en la educación superior es más alta que en la educación obligatoria. Esto muestra el avance en las expectativas femeninas relacionadas con cursos de vida no necesariamente afincadas en el ámbito doméstico y familiar.

En la gráfica que se muestra a continuación se detalla el porcentaje por edades para cada una de las trayectorias educativas.

Gráfica 1. Porcentajes de edades simples



No es sorprendente la presencia de edades normativas entre los inscriptos a instituciones de educación superior, ya que este estudio se enfoca en egresados de educación obligatoria de un año específico (2013) que se inscriben en alguna de las instituciones analizadas en el año siguiente (2014). A pesar de este sesgo de selección, es posible observar una relativa heterogeneidad en las edades de egreso de la educación secundaria: cuatro de cada diez egresados tienen 17 años al momento de culminar, casi cinco de cada diez tienen 18 años y poco más de uno de cada diez tiene entre 19 y 25 años.

### 3.2. Características de la escuela secundaria

En este apartado se analizan las características de la escuela secundaria en función del nivel socioeconómico, el tipo de gestión y el ámbito rural o urbano de los establecimientos educativos de procedencia para cada una de las trayectorias educativas.

En primer lugar, describimos las escuelas de las cuales provienen los ingresantes, mediante la utilización del Coeficiente Socioeconómico Escuelas Secundarias (CSES), por establecimiento y localización, actualizado para el año 2009 por la Dirección General de Información y Evaluación Educativa del Ministerio de Educación de la

Provincia de Santa Fe<sup>2</sup>. La escala descriptiva que establece esta institución clasifica los coeficientes de la siguiente manera: 0-30 (Bueno), 31-60 (Regular), 61-100 (Deficiente); es decir que está ordenado en el sentido que un valor mayor representa un nivel socioeconómico menor. Esta información se presenta de dos formas: calculando el promedio del coeficiente y agrupando los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología que establece el Ministerio.

**Tabla 5. Coeficiente socioeconómico de las escuelas de procedencia**

TRAYECTORIA	COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO DE LAS ESCUELAS					
	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desviación
Total egresados SEC	42,2	41,5	45	1,2	96,7	17,703
Egresados no inscriptos en ES	42,3	41,5	45	1,2	96,7	18,216
Egresados inscriptos en ES	42,0	41,7	48	1,2	96,7	16,770
SNU	45,3	44,5	48	1,2	96,7	16,312
UNL	37,0	35,2	23	4,8	93,6	16,165
UCSF	32,8	29,5	6	6,1	81,2	15,120
UTN	33,2	30,1	29	6,1	73,3	14,156
Múltiple	37,6	37,5	23	6,1	68,3	15,657

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF y Ministerio de Educación Santa Fe

Como se puede observar, el valor promedio del coeficiente de las escuelas de egresados secundarios es de 42,2, lo cual las ubica dentro de la categoría de escuelas regulares. Valores similares se observan entre los egresados que no continúan estudios superiores y los que sí lo hacen, aunque es relativamente mayor el valor del primer grupo que del segundo (42,3 y 42, respectivamente), así como también más heterogéneo. Los egresados inscriptos a instituciones de educación superior provienen de escuelas secundarias con los valores promedio más altos en el CSE (45,3). Las mejores puntuaciones de las escuelas de donde proceden los egresados inscriptos en instituciones de educación superior, se encuentran en UCSF (32,8), seguida por UTN (33,2) y a mayor distancia UNL (37). Tanto UTN como UCSF muestran mayor homogeneidad en la escuela de procedencia de sus aspirantes, exhibiendo los valores más bajos de la desviación estándar.

2 El coeficiente socioeconómico permite identificar la incidencia de variables "externas" a la institución escolar, pero que repercuten directamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje. El nivel socioeconómico se estima a partir de dos indicadores: el nivel educativo familiar y el nivel económico de la familia. El primero contempla el nivel educativo de la madre y el del padre. Estas variables tienen un puntaje dependiendo del nivel educativo alcanzado y, el nivel educativo familiar es la suma de ambas. El nivel económico de la familia es la suma de dieciséis variables relacionadas con bienes del hogar. Finalmente, el nivel socioeconómico es el promedio de ambos indicadores estandarizados. Se acepta considerar como padres de familia a los jefes de núcleo familiar hombres o esposos del jefe del núcleo familiar con hijos. Asimismo, se hace referencia a las madres de familia como a las jefas del núcleo familiar mujeres o esposas del jefe del núcleo familiar con hijos.

Al agrupar los valores de los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología del Ministerio de Educación, se puede observar que más de la mitad de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en 2013 provienen de escuelas secundarias clasificadas como regulares. La procedencia de escuelas deficientes es mayor entre los que deciden no continuar estudios superiores con respecto a los que sí lo hacen (16,9 y 14,3, respectivamente). La presencia de egresados procedentes de escuelas regulares o deficientes es más alta en el grupo que opta por trayectos educativos terciarios. En cambio, instituciones como UCSF y UTN tienen porcentajes aproximados al 50% de egresados provenientes de escuelas clasificadas como buenas.

**Tabla 6. Coeficiente socioeconómico (en categorías) de la escuela secundaria**

TRAYECTORIA	COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO ABSOLUTOS				COEFICIENTE SOCIOECONÓMICO PORCENTAJE EN FILAS			
	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	TOTAL	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	TOTAL
Total egresados SEC	4.576	10.458	2.860	17.894	25,6	58,4	16,0	100
Egresados no inscriptos en ES	2.899	6.646	1.943	11.488	25,2	57,9	16,9	100
Egresados inscriptos en ES	1.677	3.812	917	6.406	26,2	59,5	14,3	100
SNU	722	2.629	731	4.082	17,7	64,4	17,9	100
UNL	722	971	165	1.858	38,9	52,3	8,9	100
UCSF	137	115	15	267	51,3	43,1	5,6	100
UTN	96	97	6	199	48,2	48,7	3,0	100
Múltiple	40	60	8	108	37,0	55,6	7,4	100

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF y Ministerio de Educación Santa Fe

En la tabla que se muestra a continuación se presenta la distribución porcentual de egresados según el tipo de gestión de las escuelas secundarias de las que provienen. Más de la mitad de los egresados provienen de escuelas secundarias de gestión pública (52,6%); este porcentaje aumenta en el caso de los que deciden no continuar estudios superiores (53,6%) y disminuye entre los que sí lo hacen (50,8%). La participación de egresados provenientes de escuelas públicas se eleva a casi 60% en el registro de inscriptos a institutos de formación docente o técnicos. La UCSF es la institución de educación superior con menor participación de egresados 2013 provenientes de escuelas de gestión pública: casi ocho de cada diez aspirantes universitarios a esta casa de estudios provienen de establecimientos santafesinos privados. Un hallazgo interesante es el relativamente alto porcentaje de participación de egresados provenientes de escuelas de gestión pública entre los aspirantes a carreras de UTN (47,3%). En la tabla anterior habíamos visto que este grupo compartía con UCSF el hecho de contar con los más altos porcentajes de aspirantes provenientes de escuelas secundarias clasificadas como de nivel socioeconómico bueno.

Mientras que en el caso de UCSF estos egresados provienen de escuelas privadas con nivel socioeconómico bueno, en UTN provienen de escuelas públicas con nivel socioeconómico bueno (específicamente se observa el impacto de la Escuela Industrial Superior entre los aspirantes a esta casa de estudios).

**Tabla 7. Porcentaje de encuestados que provienen de escuelas públicas según grupo, 2010-2014**

TRAYECTORIA	ABSOLUTOS			% EN FILAS			% EN COLUMNAS		
	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total	Estatal	Privado	Total
Total egresados SEC	9.689	8.728	18.417	52,6	47,4	100	100	100	100
Egresados no inscriptos en ES	6.302	5.453	11.755	53,6	46,4	100	65,0	62,5	63,8
Egresados inscriptos en ES	3.387	3.275	6.662	50,8	49,2	100	35,0	37,5	36,2
SNU	2.478	1.690	4.168	59,5	40,5	100			
UNL	709	1.188	1.897	37,4	62,6	100			
UCSF	66	218	284	23,2	76,8	100			
UTN	97	108	205	47,3	52,7	100			
Múltiple	37	71	108	34,3	65,7	100			

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF

Poco más de nueve de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas culminaron la educación obligatoria en establecimientos urbanos, este porcentaje se eleva para los que no continúan estudios superiores. Resulta interesante observar que la participación de egresados que provienen de escuelas rurales sea más alto para los que continúan estudios superiores, específicamente en el grupo que opta por inscribirse a institutos de educación superior. La UCSF es la universidad que más atrae a egresados que provienen de escuelas rurales, seguida por la UNL y a mayor distancia la UTN.

**Tabla 8. Ámbito rural o urbano de las escuelas secundarias**

TRAYECTORIA	AMBITO (absolutos)			AMBITO (% en fila)			AMBITO (% en columna)	
	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Total egresados SEC	16.903	1.511	18.414	91,8	8,2	100	100	100
Egresados no inscriptos en ES	10.869	883	11.752	92,5	7,5	100	64,3	58,4
Egresados inscriptos en ES	6.034	628	6.662	90,6	9,4	100	35,7	41,6
SNU	3.708	460	4.168	89,0	11,0	100		
UNL	1.761	136	1.897	92,8	7,2	100		
UCSF	261	23	284	91,9	8,1	100		
UTN	197	8	205	96,1	3,9	100		
Múltiple	107	1	108	99,1	0,9	100		

Fuente: elaboración propia en base a registros de SEC, SNU, UNL, UTN, UCSF



#### 4. Discusiones

Esta ponencia ha procurado identificar las opciones de educación superior que eligen los egresados del ciclo lectivo 2013 al culminar con la educación secundaria en la provincia de Santa Fe, construir y describir las trayectorias educativas de estos egresados según la continuación o no de estudios superiores cruzándolas con indicadores sociodemográficos y con las características de la escuela secundaria de procedencia.

Del universo total de egresados en 2013 de escuelas secundarias santafesinas, casi 64% no registran inscripciones en las instituciones de educación superior tenidas en cuenta en este análisis. Del 36% de egresados registrados en alguna de las instituciones de educación superior casi todos (98%) optaron exclusivamente por una institución y solo 108 individuos registran múltiple inscripción, siendo la opción mayoritaria la combinación entre la inscripción a institutos superiores de formación docente o técnicos y a carreras ofertadas por la UNL (73 casos).

Seis de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas son mujeres, casi la misma proporción no se inscriben en ninguna de las instituciones de educación superior (59,2%); en el caso de los varones esta proporción aumenta a poco más de siete de cada diez (71,3%).

Del total de egresados de escuelas secundarias santafesinas que optaron por alguna de las opciones de continuar estudios superiores 70% son mujeres. Se muestra la tendencia ascendente de la participación femenina conforme avanza el trayecto educativo en el cual confluyen dos procesos sociales que solo en apariencia son excluyentes: por una lado, una progresiva igualdad en los roles asignados socialmente según género y, por otro lado, la persistencia de desigualdades entre los cursos de vida posibles y plausibles para varones y mujeres.

Si bien el porcentaje de mujeres egresadas de escuelas secundarias santafesinas que no registran inscripciones en las instituciones de educación superior es mayor - como en el caso de los varones- al porcentaje de las que sí lo hacen, la proporción de participación femenina en la educación superior es más alta que en la educación obligatoria. Esto muestra el avance en las expectativas femeninas relacionadas con cursos de vida no necesariamente afincadas en el ámbito doméstico y familiar.

No es sorprendente la presencia de edades normativas entre los inscriptos a instituciones de educación superior, ya que este estudio se enfoca en egresados de educación obligatoria de un año específico (2013) que se inscriben en alguna de las instituciones analizadas en el año siguiente (2014). A pesar de este sesgo de selec-

ción, es posible observar una relativa heterogeneidad en las edades de egreso de la educación secundaria: cuatro de cada diez egresados tienen 17 años al momento de culminar, casi cinco de cada diez tienen 18 años y poco más de uno de cada diez tiene entre 19 y 52 años.

Al agrupar los valores de los coeficientes en las tres categorías propuestas por la metodología del Ministerio de Educación, se puede observar que más de la mitad de los egresados de escuelas secundarias santafesinas en 2013 provienen de escuelas secundarias clasificadas como regulares. La procedencia de escuelas deficientes es mayor entre los que deciden no continuar estudios superiores con respecto a los que sí lo hacen (16,9 y 14,3, respectivamente). La presencia de egresados procedentes de escuelas regulares o deficientes es más alta en el grupo que opta por institutos superiores de formación docente o técnicos. En cambio, instituciones como UCSF y UTN tienen porcentajes aproximados al 50% de egresados provenientes de escuelas niveles socioeconómicos buenos.

Poco más de nueve de cada diez egresados de escuelas secundarias santafesinas culminaron la educación obligatoria en establecimientos urbanos, este porcentaje se eleva para los que no continúan estudios superiores.

Este análisis permite observar la complejidad de la transición hacia la vida adulta a partir de la continuidad o no de estudios superiores. Esta transición posibilita delinear un camino abierto que –más allá del circuito institucional propuesto– los sujetos pueden transitar y desde el cual construyen múltiples significados. Ese pasaje puede ser inestable, ambivalente o fluido; puede estar signado por el desconocimiento de las nuevas reglas institucionales o por la familiaridad; puede producir procesos de identificación y afiliación con la institución de educación superior, estables o efímeros. Esta situación interpela a las instituciones de educación superior que reciben a estos ingresantes. El ingreso a la educación superior toma la forma de una antesala entre un antes y un después en los cursos de vida de los jóvenes, una experiencia a partir de la cual el trayecto educativo anterior cobra otros significados y sentidos y un momento en el que se reconfiguran las expectativas sobre el futuro.

## **Bibliografía:**

**Berger P. y Luckmann T.** (1996), “Modernidad, pluralismo y crisis de sentido”, España, Paidós

**Bauman, Z.** (2006), “Vida Líquida”, Barcelona, Paidós.

- Beck, U** (2003), “Adiós a lo tradicional. La individualización y las libertades precarias” en “La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas”, Barcelona, Paidós, pp.37-68.
- Carli, Sandra** (2012), “El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública”. Siglo veintiuno editores, Buenos Aires.
- Dubet, F.** (2006) “El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad”, Barcelona, Gedisa
- Hareven, Tamara** (2000), “*Families, history and social change. Life-Course and Cross-Cultural Perspectives*”, Boulder, CO, Westview Press.
- Kisilevsky, M.** (2002) “Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en la Argentina” en Kisilevsky, M.; Veleda, C. (2002) “Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina, pp. 13-86, IPE-UNESCO, Buenos Aires. Anuario Estadístico (2012) Ministerio de Educación.
- Lahire, B.** (2008) "De la réflexivité dans la vie quotidienne: journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi." Sociologie et sociétés 40(2): 165–179, Montreal, Les Presses de l'Université de Montréal
- Lahire, Bernard** (2009) “Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización”. Entrevista realizada por Victoria Gessaghi y María Alejandra Sendón. Revista Propuesta educativa N° 30, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Tinto, V.** (1992) “El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento”. Cuadernos de Planeación Universitaria, 3° época, año 6, N° 2, Unam-anuies, México.

# Actores e instituciones en el diseño, implementación y efectos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores

MARCELO PRATI

marceloprati98@gmail.com

Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) y Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE – UNLP)

## 1. Introducción

El objeto abordado en el presente trabajo es el diseño, la implementación y los efectos del Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores de las Universidades Nacionales, componente central en materia de investigación de la política universitaria desarrollada en la Argentina desde comienzos de la década de 1990.

El Programa de Incentivos, creado en el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación, por decreto presidencial de noviembre de 1993 (aún hoy vigente, si bien con modificaciones), tiene por objetivo central promover el desarrollo de las actividades de investigación en las universidades nacionales (estatales), generando las condiciones para que los docentes universitarios que realizan tareas de investigación, así como los investigadores (típicamente, los miembros de la Carrera del Investigador Científico del CONICET) que realizan tareas de docencia, puedan incrementar su dedicación a las actividades académicas. Con tal fin, el Programa otorga un incentivo económico a aquellos docentes que cumplan ciertos requisitos: participar en un proyecto de investigación acreditado, dictar un cierto mínimo de horas de clases al año (parte, al menos, necesariamente en cursos de grado) y, lo que ha acarreado no pocas consecuencias, avenirse a participar en un sistema de evaluación de sus antecedentes y su producción (la “categorización”) adicional al establecido (los concursos o la carrera docente), lo que conlleva su acceso a una suerte de escalafón paralelo al de los cargos docentes, conformado por una jerarquía de “categorías equivalentes de investigación” (CEI).

Los objetivos centrales del trabajo son dos. En primer término, ofrecer una visión panorámica de las interacciones que se dieron entre los actores involucrados por el Programa en el transcurso de su implementación desde 1993, esto es, entre la SPU, las universidades y los académicos, mostrando las diferentes posiciones asumidas, las coaliciones establecidas, los ejes de los conflictos y los resultados de los mismos en términos de “aprendizajes”, tanto por parte del Estado como del resto de los actores; a través de este análisis se intentará caracterizar la brecha existente entre los objetivos planteados por el actor estatal (la SPU) y los resultados obtenidos, así como la correspondiente capacidad de diversos actores ubicados más “abajo” en la jerarquía de autoridad del sistema universitario, para interpretar, adaptar, modificar o resistir las iniciativas estatales. En segundo término, es también objetivo de este trabajo analizar los efectos del Programa a partir de la perspectiva de los actores involucrados, centralmente, los funcionarios de las universidades (en la estructura intermedia del sistema) y los académicos (en la base), tanto los efectos organizativos o institucionales (expansión de la burocracia de las universidades, desarrollo de políticas locales de investigación, conformación de grupos de investigación), como los efectos culturales (incremento de la valoración de las actividades de investigación, cambios en la concepción de la profesión académica, fortalecimiento de una cultura de la evaluación), considerando la variabilidad institucional (entre diferentes universidades) y disciplinaria de tales efectos.

La base empírica de los análisis e interpretaciones presentados, construida en el marco de la elaboración de una tesis de doctorado concluida, consiste centralmente en lo siguiente: normas y documentos acerca del Programa de Incentivos, o sobre investigación universitaria en general, a nivel nacional o de las instituciones universitarias analizadas; entrevistas a autoridades de tres universidades nacionales, a saber, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Universidad Nacional de Tucumán (UNT); una encuesta a académicos de dos disciplinas seleccionadas (Física e Historia) en cada una de las tres universidades seleccionadas.

## **2. Implementación**

Las diferencias estructurales entre los actores universitarios involucrados por el Programa, se expresan en diferencias de intereses que se plasmaron en acciones e interacciones a veces cooperativas y a veces conflictivas, incluyendo al Estado (vía la SPU) entre tales actores. En contraposición a algunas interpretaciones ofrecidas

en la bibliografía acerca de las políticas universitarias de los 90, pensamos que, al menos en lo que respecta al Programa, no es totalmente adecuada la idea de un Estado invasor enfrentado a una “comunidad universitaria” homogéneamente resistente. Retomando una distinción de la sociología clásica, podemos afirmar que el proceso de implementación del Programa nos pone en presencia de una “sociedad” universitaria (o “campo universitario”), compuesta por actores que impulsaron sus intereses diversos a través de acciones individuales y colectivas, conformando coaliciones entre ellos, como resultado de lo cual, previsiblemente, obtuvieron algo menos de lo que pretendían. Prestaremos atención al desarrollo de las interacciones entre los actores tomando como eje la distinción entre niveles de autoridad de Burton Clark (1991): superestructura, estructura intermedia y base, poniendo foco en el proceso de implementación que va de 1993 a 1999, fase hiperactiva de la política, en comparación con una posterior fase de mantenimiento.

Desde la superestructura del sistema universitario, mediante el Programa de Incentivos la SPU intentó básicamente fortalecer la investigación en las universidades, asignando un plus salarial (el incentivo) y un reconocimiento de prestigio diferencial (la categoría) a los docentes con dedicación exclusiva que se avinieran a adoptar los valores y las prácticas de los investigadores (según el modelo del CONICET), y a los investigadores del CONICET que se avinieran a incrementar su presencia en la enseñanza de grado y en la formación de discípulos. Apelando a un modo de financiamiento característico del Estado evaluador, creó un fondo específico y dictó una normativa que involucraba fuertemente a las universidades en la implementación de la política, a cuyo cargo quedaba el desarrollo y la ejecución de un complejo sistema de evaluación de personas y proyectos. Para montar este sistema de evaluación se recurriría básicamente a los investigadores probados, los investigadores del CONICET, que obtenían su categoría en forma automática en la normativa inicial<sup>1</sup>.

Luego de un par de años durante los cuales el gobierno justicialista instalado en 1989 se había enfrentado fuertemente con las universidades en el plano discursivo, sin concretar efectivas políticas agresivas, en ocasión del Programa (y también de otras políticas, como la de evaluación institucional), la SPU adoptó un modelo de implementación incremental y negociado, impulsando inicialmente medidas “de máxima” según sus objetivos, e introduciendo posteriores flexibilizaciones cuando surgían resistencias de actores relevantes. En la SPU había conciencia de que en la puesta en marcha del Programa, con los fondos adicionales que aportaba, contaba

---

1 En Sarthou (2016) se ofrece una detallada descripción de la evolución de los criterios de evaluación del Programa entre 1997 y 2014, y un análisis de los factores que habrían determinado dichos cambios.

con aliados en las universidades, tanto entre sus autoridades, como en al menos un sector de los académicos de la base, el más ligado a la investigación. El propio responsable de la SPU explicó el Programa en varias universidades, y borradores del mismo fueron discutidos antes de su aprobación entre los secretarios de ciencia y técnica de las universidades nacionales, proceso que culminó con una declaración oficial del CIN en apoyo de su creación.

Los años que transcurren entre 1993 y 1999 son un laboratorio privilegiado para observar el proceso de implementación del Programa como un claro ejemplo del carácter cíclico de las políticas públicas, a partir de los aprendizajes desarrollados por la SPU. Habiendo establecido el diseño original que la categorización quedaba en manos de cada universidad, y no habiendo definido requisitos en cuanto a dedicación en el cargo docente, la SPU vio con alarma que dicho diseño permitió que se “colaran” en el Programa una pléyade de docentes con no demasiados antecedentes en investigación, que sin embargo habían obtenido las categorías más altas, así como docentes con dedicaciones semiexclusivas o aún simples, que no contaban en consecuencia con posibilidades materiales de realizar investigación, pero cuya inclusión en equipos y proyectos les permitía incrementar en algo sus módicos sueldos. En solitario en 1994, y en conjunto con el CIN en 1995, la SPU intentó homogeneizar la asignación de las dos categorías más altas (las A y las B, correspondientes a los docentes a cuyo cargo está todo el sistema de evaluación del Programa), pero la disparidad de puntos de vista entre los actores de la sociedad universitaria (entre las universidades y entre los académicos evaluadores y evaluados), se plasmó en interminables recursos administrativos y judiciales, que tornaron infructuosos los intentos de homogeneización. A partir de este aprendizaje, la SPU decidió relanzar el Programa diseñando una nueva normativa, para lo cual buscó la aprobación en 1996 del Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), un organismo consultivo compuesto por destacados científicos y académicos, y si bien no le otorgó participación a las universidades en el diseño (lo que motivó sus quejas), el cual, entre otras disposiciones, nacionalizaba la asignación de las categorías más altas y excluía a los docentes con dedicación simple, le cedió al CIN el comando del proceso de categorización iniciado en 1998 (proceso que, no obstante, también generó no pocos reclamos).

En la estructura intermedia del sistema, las universidades, reunidas en el CIN en torno a acuerdos mínimos, como el veto a la revisión de categorías (que finalmente no se concretó), o el reclamo de una mayor participación relativa respecto del CONICET de los fondos para ciencia y técnica, y el veto hasta 2003 para el cobro del incentivo completo por parte de los investigadores del CONICET con dedi-

cación simple<sup>2</sup>, desarrollaron por su parte políticas institucionales de investigación en sintonía con el Programa. Las universidades (al menos las incluidas en nuestro estudio) institucionalizaron como estructura organizativa de la investigación aquella que debieron montar para llevar adelante la acreditación de proyectos y la evaluación de informes requeridos por el Programa, reconociendo a su vez las categorías en el Programa como los escalones de la “carrera” de investigador universitario, utilizables como credencial legítima para la asignación de subsidios o la dirección de becarios, entre otras actividades académicas. Más aún, en algunos casos, como el de la UNLP en 1994, al inicio del Programa, hubo una sinergia especial con el mismo, que fue utilizado como una oportunidad para incrementar significativamente la cantidad de mayores dedicaciones (exclusivas y semiexclusivas), lo que generó un fuerte impacto en facultades y disciplinas específicas, que contaban con docentes “en disponibilidad” de realizar investigación. No obstante lo cual, en otros casos, como en el de la UNCPBA, algunas autoridades señalaron que el Programa fue en cierto sentido un obstáculo para el desarrollo de políticas orientadas a la pertinencia, o a las demandas del medio<sup>3</sup>.

Esta utilización del Programa por parte de las universidades, no las involucró globalmente (fue escasa la presencia del Programa en los debates en los órganos colegiados de gobierno), sino que fue motorizada por las autoridades de las secretarías de ciencia y técnica, que además de incrementar el propio protagonismo, a partir de un acrecentado ámbito de toma de decisiones en materia de evaluación, así como en la asignación de recursos (de manera más o menos directa, y variable según las universidades, con el citado caso de la UNLP como un ejemplo extremo, aunque aislado), actuaron como voceros del sector de académicos interesados en la investigación (como ampliaremos en los próximos párrafos), que a partir del Programa se pobló de “advenedizos” desde la perspectiva de muchos investigadores del CONICET, interlocutores hasta entonces hegemónicos de tales autoridades universitarias. Las políticas impulsadas por estas autoridades (al menos en las universidades analizadas), presuponían una versión atemperada del “modelo clásico” de

---

2 Recién diez años después de la creación del Programa, el artículo 25 del Manual de Procedimientos de 2003, permite cobrar el incentivo completo a los investigadores del CONICET con cargo docente de dedicación simple, a condición de que la universidad en la que trabajan certifiquen un exigente requisito: *“que cumplan con la totalidad de las obligaciones que la respectiva universidad exige a sus docentes con dedicación exclusiva”*.

3 En el mismo sentido, García de Fanelli (2005, pp. 326-327) señala el siguiente efecto del Programa: en un contexto de bajos salarios (en referencia al año 2002), las universidades se veían “presionadas” por tal situación, dado que de no aprobar un proyecto de investigación por no adecuarse a prioridades temáticas establecidas por la universidad, privaban a los docentes involucrados de una porción importante de sus ingresos como la que representaba el incentivo.



profesión académica propio de los países desarrollados (Brunner y Flisfisch, 1983), similar a lo presupuesto por el Programa, que implicaba más contemplaciones que las que tiene el CONICET al evaluar investigadores; pero si bien esto amplió el círculo de los académicos contemplados por las autoridades universitarias de ciencia y técnica, no estaba entre sus objetivos representar al 80-85 % de los docentes alejados de las actividades de investigación.

Finalmente, en la base del sistema, entre un 15 y un 20 % de los docentes universitarios se incorporaron al Programa como categorizados o incentivados, más allá de alguna resistencia inicial. En mayor o menor medida, sus acciones académicas consistieron en liderar o incorporarse a grupos de investigación, cursar posgrados o dirigir estudiantes de ese nivel, presentar trabajos en congresos, y publicar (libros, artículos en revistas, material de docencia, etc.). Ahora bien, decimos que se incorporaron al Programa e hicieron todo esto, pero no que lo hicieron a causa del Programa (o mejor dicho, sólo a causa del Programa): siguiendo la clasificación de Becher (2001), en unas disciplinas más que en otras, pero sobre todo en las disciplinas puras (duras o blandas), y en las universidades de mayor prestigio, desde los años 60, o al menos desde la restauración de la democracia en 1983, sólo quien hace esto puede aspirar a ganar un concurso docente, obtener una renta, aumentar la dedicación, obtener una beca o ingresar a la carrera del CONICET, siempre en el marco de una dura competencia.

Pasando de la dimensión académica a la dimensión política de las acciones de los actores en la base del sistema, podemos señalar que el sector más fuertemente involucrado con la investigación universitaria, los investigadores del CONICET<sup>4</sup>, no tuvo mayor problema en presentar ante las universidades sus credenciales y producción en materia de investigación (en muchos casos ya lo hacían desde antes), y debieron incorporarse, o incrementar su participación, a la enseñanza de grado (con algunas quejas en este punto). Si bien habían estado en el foco de atención de la SPU al crear el Programa, no contaron con un fuerte respaldo por parte de las autoridades universitarias, ejemplo de lo cual es la oposición a su categorización automática (como preveía el decreto inicial), o al cobro del incentivo completo (lo que logra imponer la SPU con el Manual en 2003, luego de diez años de vigencia del Programa, y el CIN acepta con resignación). No obstante, aunque pudieran pensar que merecían más, fueron quienes mejor se insertaron en la jerarquía de categorías

---

4 Cabría incluir también a los investigadores de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires.

del Programa<sup>5</sup>; además, y no menos importante, una parte no mayoritaria, pero tampoco despreciable (algo más del 40 %, según CONICET, 2000), poseían cargos de dedicación exclusiva, por lo que cobraban el incentivo completo desde los inicios del Programa.

Un segundo grupo de actores en la base, muy numeroso, integrado por los docentes con dedicación exclusiva no pertenecientes al CONICET, fue, pensamos, el más beneficiado por el Programa. No perteneciendo a la carrera de investigador del CONICET, la categoría equivalente de investigación (CEI) les permitió ingresar a la “carrera” del Programa, otorgándoles un plus de prestigio que marcaba una diferencia a igualdad de cargo docente, distinguiéndolos de la amplia masa ubicada en el 80-85 % restante (que no poseían categoría). Así como las universidades, estos docentes utilizaron el Programa, pero además, conjeturamos, utilizaron a las universidades para mejorar o mantener su posición. Una prueba de esto la encontramos, nuevamente, en la categorización inicial y en el frustrado doble proceso de revisión de categorías de 1994-95. Desde la perspectiva de la SPU, así como de algunas universidades (entre ellas la UNLP, según entrevistas realizadas), ciertas universidades habían sido excesivamente laxas en el otorgamiento de las categorías A y B (correspondientes, en la equivalencia automática, a investigadores superiores y principales del CONICET la A, y a investigadores independientes y adjuntos sin director la B), lo que fue confirmado por académicos evaluadores convocados por la SPU en 1994, y refrendado por evaluadores convocados por las propias universidades en 1995. Si bien no podemos aportar elementos de juicio contundentes, pensamos que las universidades que fueron laxas en el otorgamiento inicial de categorías y que obstaculizaron la efectivización de las revisiones posteriores, son aquellas en las que los docentes investigadores con dedicación exclusiva no pertenecientes al CONICET eran proporcionalmente más relevantes; por el contrario, las universidades en las que había una fuerte presencia de investigadores del CONICET, como fue el caso de la UNLP, relativamente poco afectada por las citadas revisiones, habrían sido más severas en la categorización, dado que las comisiones evaluadoras no podían dejar de aplicar cierto rasero común a sus docentes de ambos grupos (los criterios del CONICET socializaban de algún modo a todos los investigadores de la universidad).

En cuanto al resto, docentes investigadores con cargo de dedicación semiexclusiva o simple en la universidad (quedan incluidos en este grupo los becarios del CONICET o de las universidades), nos es más difícil identificar sus acciones políti-

---

<sup>5</sup> Al menos entre los docentes investigadores incluidos en nuestra encuesta (físicos e historiadores), los investigadores del CONICET alcanzaron las categorías más altas en mayor proporción que el resto.

cas: conjeturamos que la escasez de recursos de poder a su disposición los relegaba a un lugar pasivo, pero que podía ser transitorio o permanente. Por una parte, los becarios, predominantemente jóvenes, y con dedicación full time si se combina la beca y el cargo docente simple, ocupan un lugar ambivalente: los largos períodos entre una y otra categorización los perjudicaba en sus oportunidades de ascenso (o de ingreso) en el Programa, al no poder hacer valer la progresiva (y a veces vertiginosa) acumulación de antecedentes de muchos de ellos<sup>6</sup>; pero los que lograsen insertarse de algún modo tras la beca (ingresando a la carrera del CONICET u obteniendo un cargo de mayor dedicación), a la larga podrían capitalizar su tiempo de dedicación full time a la profesión académica. Por la otra, el resto de los docentes con dedicación semiexclusiva o simple (ya no full time) que perciben el incentivo, representan un grupo más desdibujado, cuyas acciones son las más difíciles de identificar; no obstante, estimamos que han sido poco relevantes en términos políticos.

A la luz de las acciones políticas descriptas, podemos afirmar que una coalición de actores al interior de la “sociedad” universitaria fue protagonista, sostén y defensora del Programa: la SPU (con más entusiasmo hasta 1999 que después), las autoridades universitarias (especialmente las del área de ciencia y técnica), y el sector de los académicos involucrado en la investigación (con participación más activa e influyente de los docentes exclusivos no-CONICET, y un acompañamiento con reservas de los investigadores del CONICET no-exclusivos).

### 3. Efectos

No pensamos que sea posible determinar con precisión los efectos del Programa. Tratándose de una política pública que cambia a lo largo del tiempo por las interacciones de los actores involucrados, y que se desarrolla a su vez en el contexto de otras políticas públicas, de políticas institucionales (de las universidades) y de estrategias de múltiples y diversos actores académicos, resulta sumamente difícil determinar cuáles de los cambios observados (o cuáles de las continuidades<sup>7</sup>) son

---

6 Los resultados de nuestra encuesta muestran que tanto entre los físicos como entre los historiadores, la producción media anual en investigación de los becarios es similar a la de los investigadores del CONICET o la CIC, y superior a la del otro grupo consignado, los docentes con dedicación exclusiva que no son investigadores del CONICET.

7 Por ejemplo, si hubo científicos que no emigraron del país (“fuga de cerebros”) dado el mejoramiento de sus sueldos que significó el cobro del incentivo, o si hubo académicos que continuaron dedicando

atribuibles al Programa. Es por eso que, resignados a no poder ofrecer una medida cuantitativa precisa del impacto del Programa, intentamos el estudio de sus efectos a través de varios abordajes, muy conjeturales cada uno de ellos, pero que en su combinación pensamos pueden ofrecernos una imagen razonable: algunos datos estadísticos, entrevistas a autoridades universitarias diversas (de diversas universidades, de diverso nivel de gestión y de diversas disciplinas), y una encuesta a académicos de dos disciplinas diversas en muchos aspectos. Clasificaremos esos efectos en organizacionales y culturales, y combinaremos esta distinción con los niveles de autoridad del sistema (nacional, institucional y base)<sup>8</sup>.

El principal efecto organizacional general del Programa a nivel nacional fue la creación de un sistema de información de los proyectos de investigación que se desarrollan en las universidades nacionales argentinas, junto con un sistema de información de las actividades de enseñanza de los docentes incorporados al Programa<sup>9</sup>. Cada año, en informes parciales o finales, reducidos o completos, con o sin documentación probatoria anexa, los directores de proyecto deben informar de la producción en investigación y en transferencia, y de la formación de recursos humanos, realizada por todos los miembros de su equipo, cuyo desempeño deben a su vez evaluar como satisfactorio o no (de lo cual se ha de notificar cada miembro del grupo). Por otra parte, cada docente participante del Programa debe presentar todos los años una planilla de solicitud de incentivos, en la que declara sus actividades de enseñanza (el mínimo exigido es de 120 hs. anuales frente a alumnos), planilla que ha de contar con la certificación de la Secretaría Académica de la facultad en la que enseña. Si bien nada garantiza la realidad de lo declarado, el cúmulo de firmas requerido compromete a gran cantidad de actores, ante la eventualidad de una audi-

---

tiempo a la investigación, en lugar de complementar sus ingresos dictando algún curso de posgrado adicional o realizando trabajos fuera de la universidad, gracias al cobro del incentivo.

<sup>8</sup> Adoptando una distinción similar en tres niveles, Sarthou señala lo que habría representado el Programa en cada caso: "[...] el Programa de Incentivos creó un efecto inercial: la estructura del instrumento logró condensar el interés de sus tres actores clave: el gobierno, las universidades y los académicos. Para las autoridades gubernamentales, el programa representa un instrumento que se destaca por un bajo costo presupuestario y administrativo. Para las universidades representa, por un lado, una fuente de recursos económicos y de prestigio académico y, por otro, una fuente de herramientas de gestión de las actividades de investigación en la institución. Para los docentes-investigadores el programa constituye un aumento en sus ingresos económicos pero, fundamentalmente, representa una posición vinculada a cierto prestigio por realizar tareas de docencia e investigación en la universidad; una carta de presentación frente a espacios e instancias estrictamente universitarias" (Sarthou, 2015, p. 166).

<sup>9</sup> García de Fanelli señala, en la misma línea: "El Programa de Incentivos constituyó un avance importante en la producción de información sobre la producción conjunta de enseñanza e investigación en las universidades. La sola existencia de esta información sobre el funcionamiento del sector universitario, contribuyó positivamente en la asignación secundaria de fondos para la ciencia y la técnica entre las universidades nacionales." (García de Fanelli, 2005, p. 330).

toría<sup>10</sup>. Retomando el apotegma de Juan Domingo Perón con el que se encabeza un trabajo que citamos más adelante, estos procedimientos parecen ciertamente inspirados en el principio: “*Los hombres son todos buenos, pero si se los controla, son mejores...*” (Camou, 2007).

Al menos tres efectos específicos se derivan del montaje de estos sistemas de información, que si bien son importantes, sólo representan una plataforma, que necesita luego ser utilizada para avanzar más allá de ella, si se esperan efectos sustantivos sobre las actividades de investigación:

- Si bien hay cierta variación según los años, cerca del 70 % de los docentes universitarios con cargos de dedicación exclusiva se incorporaron al Programa, con lo cual debieron rendir cuenta, no sólo ante sus universidades, sino ante el Ministerio nacional, acerca de qué investigan, qué resultados produjeron, si han formado discípulos, y si dictan un mínimo de 120 hs. anuales de clase; de esto último es difícil tener garantías para el Ministerio, que manifestaba cierta desconfianza en la información ofrecida por las universidades, pero la existencia de una planilla detallada a ser enviada al nivel central, al tiempo que enviaba una clara señal a las instituciones, también tornaba la cuestión al menos más auditable.
- En la misma línea, al incorporarse al Programa una parte muy importante de los investigadores del CONICET (cerca del 80 % según Villanueva, 2002, y del 75 % según Palacios, 2003), se vieron emplazados a rendir cuentas de que dan 120 hs. anuales de clase, al menos la mitad en el grado.
- La obligación de acreditar proyectos grupales para acceder al incentivo, sienta las bases para la formación de discípulos, dado que directores y dirigidos se necesitan mutuamente para conformar el grupo (la valoración otorgada a las actividades de formación en la categorización, representa un paso más en la misma dirección); ciertamente se trata sólo de las bases, ya que, como han señalado críticos del Programa, puede tratarse de grupos artificiales, formados al sólo efecto del cobro del incentivo.

---

10 El Manual de Procedimientos de 1998 preveía una auditoria anual de los informes de los proyectos a cargo de la ANPCYT; en el Manual de 2003 la auditoria sigue a cargo de la ANPCYT, pero es periódica, sin precisión del período; en los Manuales de 2008 y 2014 sigue siendo periódica, pero ya no está a cargo de la ANPCYT, sino de la autoridad de aplicación (secretarías ministeriales de las que depende el Programa). Hasta donde sabemos, sólo se realizó una auditoría, en 1999 (y sus resultados no generaron consecuencias).

A estos efectos organizacionales, algo maquiavélicos, de la construcción de tales sistemas de información, cabría agregar que el Programa ha generado medidas y credenciales en materia de investigación, que han sido y son utilizadas por muchas otras políticas nacionales, entre ellas:

- asignación a cada universidad de la partida de ciencia y técnica del presupuesto nacional;
- contribución a la elaboración de indicadores de las actividades científicas y tecnológicas que permiten la comparación interanual, y la consecuente fijación de metas de desarrollo (por ejemplo, alcanzar el 1 % del presupuesto nacional destinado a ciencia y técnica), así como la comparación internacional;
- medida de la cantidad y calidad de la investigación en una universidad o carrera en el marco de las evaluaciones y acreditaciones realizadas por la CO-NEAU;
- la participación en proyectos de investigación en el marco del Programa fue utilizada como criterio para acceder a una mayor dedicación por el Programa de Recursos Humanos Académicos impulsado por el Ministerio nacional hacia 2004-2005 (García de Fanelli, 2009, p. 70).

Pasando del nivel nacional al de las universidades, el principal efecto organizacional del Programa, como señalamos en el apartado anterior, ha consistido en la adopción de la estructura de proyectos y de la carrera de investigador del Programa como la estructura organizativa básica de la investigación en la universidad, lo que requirió esfuerzos no menores; decimos estructura básica, porque las universidades han diseñado políticas complementarias de tal estructura; así, por ejemplo, la UNCPBA ha promovido una política específica de nucleamiento de los investigadores, y la UNT y la UNLP han generado estructuras de proyectos con exigencias menores que las del Programa, como una suerte de escalón intermedio destinado a facilitar la incorporación gradual de los jóvenes investigadores a la estructura principal<sup>11</sup>. Ahora bien, la adopción de esta estructura nacional también ha involucrado

---

11 En un relevamiento que comprende 39 instituciones, Vasen (2013) ofrece un análisis de las políticas de investigación que llevan adelante las universidades nacionales. En prácticamente todas se encuentran estructuras de gestión de la investigación, otorgamiento de subsidios, becas, gestión del Programa de Incentivos. En tanto algunos instrumentos están presentes sólo en algunas, por ejemplo: mejora de equipamiento para la investigación; premios a la productividad científica por publicaciones, patentes o presentaciones en reuniones científicas; fondos para invitar a profesores del exterior a dar cursos en la universidad y para pasantías de alumnos en el exterior; ayuda para viajes a congresos.

tensiones con otras iniciativas propias de las universidades: algunas autoridades entrevistadas en la UNCPBA y en la UNT nos han señalado que el Programa representaba un obstáculo, al menos parcial, para definir orientaciones prioritarias en materia de investigación (en respuesta a demandas sociales) o para impulsar proyectos interdisciplinarios. Una cierta salida a estas tensiones se ha encontrado cuando otras políticas nacionales, paralelas al Programa, asignaban fondos adicionales, como en el caso de los PICTOs<sup>12</sup> de la ANPCYT. No obstante, en ambos casos se trata de que la universidad se sume a iniciativas nacionales, y si bien la proliferación de tales iniciativas les otorga mayores márgenes de maniobra, no elimina la diferencia entre disponer de fondos propios, o “aplicar” a fondos externos.

Pasando ahora a la base del sistema, en donde están ubicados los académicos cuya vida profesional intenta moldear el Programa, consideraremos en primer lugar la índole de los efectos generales del Programa, y en segundo lugar una suerte de paradoja asociada a sus efectos diferenciales.

Una primera distinción a considerar al abordar los efectos del Programa sobre la vida académica, radica en la diferencia entre sus efectos sobre los comportamientos de los académicos y sus efectos culturales, los cuales conllevan la internalización de normas que otorgan mayor estabilidad a los cambios meramente conductuales<sup>13</sup>. Ciertamente, es este último tipo de efectos el que persigue habitualmente un diseñador de políticas públicas, y en el lenguaje de las autoridades de la SPU durante los 90 (y también después) ocupó un lugar central la promoción de una “cultura de la evaluación”, lo que en el caso del Programa se especificaría en la promoción de los valores que orientan la profesión académica moderna (el “modelo clásico”).

Hecha esta distinción, y retomando el inventario de acciones académicas que atribuimos a los docentes en el apartado anterior, podemos afirmar con razonable

---

12 Los PICTOs son Proyectos de Investigación Científico-Tecnológica Orientados, con temáticas definidas por la universidad en acuerdo con la ANPCYT.

13 Según señala Camou, pareciera que los reformadores exitosos se han allanado a reconocer una suerte de secuencia entre cambios iniciales de comportamiento, que sólo con el tiempo (aunque no en forma automática o espontánea) se plasman en cambios culturales: *“Hasta donde alcanzo a ver, y valga como moraleja para modernizadores de todo tipo, si los procesos de transformación institucional orientados mediante políticas públicas requirieran contar de entrada, o a poco de andar, con cambios ‘profundos’ y ‘extendidos’ en la cultura de las personas, estaríamos definitivamente perdidos. Afortunadamente, muchos cambios institucionales se han dado sin que se dieran juntas esas condiciones; más bien, bastó que algunas personas (u organizaciones) funcionaran como élites modernizadoras capaces de introducir una innovación institucional, y de mantenerla en el tiempo mediante reglas creíbles y eficaces (incentivos y recursos) orientadas al cambio, para que después, y en buena medida por internalización de las nuevas reglas, es que se fue cambiando la cultura (así se impusieron la Ley 1420, el matrimonio civil, e incluso la Ley Saénz Peña, entre tantas otras).”* (Camou, 2007, p. 60).

certeza que el Programa produjo cambios cuantitativos en los comportamientos de los docentes en materia de investigación, tales como mayor cantidad de docentes investigando, conformando grupos, cursando posgrados y produciendo más publicaciones y presentaciones en congresos; sobre esto hay relativo acuerdo en la bibliografía, entre las autoridades que entrevistamos en las tres universidades seleccionadas, y entre los docentes encuestados de Física e Historia.

Más incierto resulta afirmar que el Programa haya tenido por efecto un cambio en la cultura académica. En parte, porque como señalamos antes, los comportamientos mencionados les son requeridos a los docentes (al menos en ciertas áreas)<sup>14</sup> no sólo por el Programa, sino por los concursos docentes, el CONICET, las becas, etc., por lo que de existir tal cambio cultural, sería también efecto de tendencias que exceden al Programa. En parte, por los cuestionamientos señalados en la bibliografía, y también por nuestros entrevistados y encuestados, acerca del Programa: investigadores “colgados”, grupos “artificiales”, directores “formales”, proliferación de trabajos y medios de difusión académica de baja calidad, competencia desmedida entre los académicos, “artilugios” para “inflar” el curriculum y, en el extremo, fraude, plagio y falseamiento (Araujo, 2003). Reconocido el margen de incertidumbre, nos inclinamos por afirmar que el Programa ha sido una pieza más, y no la menos importante, en la generación de un cambio cultural, más que incipiente pero menos que profundo, en las universidades, consistente en el desarrollo y fortalecimiento de los valores que caracterizan a la profesión académica en su “modelo clásico”, con foco central en los valores de la investigación. Las autoridades universitarias entrevistadas en la UNCPBA, la UNT y la UNLP han señalado la extensión de los valores de la investigación a áreas no habitadas a los mismos, e incluso han señalado cómo la coexistencia con los investigadores del CONICET en los procesos iniciales de categorización, ha generado una suerte de socialización en esos valores; en cuanto a los efectos negativos antes señalados, sin desconocerlos, los han atribuido a áreas acotadas y a momentos iniciales, señalando la decantación posterior de muchos de ellos. Por otra parte, nuestros encuestados de Física e Historia han dado un peso casi nulo a los citados efectos perversos del Programa cuando se referían a su propia práctica, y sólo en Historia han suscripto algunos de ellos al referirse a los colegas en su departamento.

---

14 Esta salvedad es menos necesaria hoy que en los inicios del Programa; así, por ejemplo, cuentan hoy con una carrera de doctorado casi todas las disciplinas (y no sólo las disciplinas) de la UNLP, entre ellas, Arquitectura, Trabajo Social, Comunicación, Ingeniería, Psicología, Odontología, Ciencias Sociales o Relaciones Internacionales, para citar las menos obvias.



Pasando ahora a la segunda cuestión, existe una suerte de paradoja en la consideración de los efectos diferenciales del Programa según el grado de profesionalización académica de las disciplinas involucradas. Por un lado, en línea con el mertoniano “efecto Mateo”, parecería que el Programa ha beneficiado más a las áreas más desarrolladas, tal como señalan varios autores:

“[...] en cada universidad el avance de la función de investigación por efecto del Programa no habría hecho otra cosa que afianzar las asimetrías existentes entre disciplinas, campos de aplicación y función del conocimiento.” (Carullo y Vaccarezza, 1997, p. 175).

“Al haberse focalizado en el objetivo de la producción conjunta de enseñanza e investigación, el Programa de Incentivos ha tenido la virtud de, *al menos*, garantizar el fortalecimiento de esta actividad allí donde *ex ante* la misma ya era importante.” (García de Fanelli, 2005, p. 330; cursiva añadida a una expresión que pensamos insinúa la paradoja)<sup>15</sup>.

“Ocurren fenómenos [...] que muestran cierta perversión del sistema. Por ej., el ‘efecto Mateo’: se da más a los que más ya tienen, aumentando la segmentación dentro del sistema de docentes universitarios. Como no se evalúa a grupos de investigación, o menos aún a instituciones en conjunto, cada uno queda librado a su suerte y sus personales recursos. Siendo así, una categoría 1 en el Sistema es llave para otros espacios, por ejemplo participación en proyectos FOMECE, dirección de tesis o posibilidad de ser profesor de posgrado. Si bien este efecto es propio de la vida académica en general (allí se lo detectó inicialmente por Merton), el Sistema de Incentivos tiende a reforzarlo y agudizarlo.” (Follari, 1999, pp. 62-63).

Y en la misma línea, los resultados de nuestra encuesta mostraron que, cuanto mayor el grado de profesionalización académica, mayores eran las posibilidades de

---

<sup>15</sup> Complementariamente, en un análisis conjunto del Programa de Incentivos y del FOMECE, con foco en los eventuales cambios producidos por estas políticas sobre las universidades, García de Fanelli señala que “*las carreras más beneficiadas, tanto por el FOMECE como por el PI, fueron las relacionadas con las ciencias básicas y las ciencias agronómicas, que concentran a menos del 6 % del total de los alumnos de grado de las universidades nacionales.*” (García de Fanelli, 2005, p. 320). La autora vincula esta asimetría con la capacidad de influencia de los académicos de las ciencias básicas en el diseño de los instrumentos de financiamiento, dada su mayor presencia en las universidades y su experiencia en la formulación de proyectos de investigación.

acceder a las categorías más altas del Programa: mayores en Física que en Historia, y mayores entre los investigadores del CONICET que en el resto.

Pero por otro lado, entre los encuestados de Historia los efectos positivos del Programa eran señalados con bastante más fuerza que en Física (también los negativos, por lo cual la consideramos una disciplina más maleable, y también más vulnerable), y entre las autoridades entrevistadas en las tres universidades, primaba la percepción de que estos efectos positivos se habían dado fundamentalmente en áreas disciplinares puras (duras o blandas) en donde existían académicos “en disponibilidad” para la investigación, y en menor medida en las áreas previamente consolidadas en materia de investigación. Asimismo, según el análisis de las acciones políticas de los distintos grupos de académicos desarrollado más arriba, los exclusivos no-CONICET parecen haber sido más exitosos en imponer sus intereses que los investigadores del CONICET. Coincidentemente, en un estilo más épico que el nuestro, en un muy agudo trabajo sobre el Programa se señala:

“[...] en estas universidades [‘cosmopolitas’: antiguas, con oferta educativa amplia y fuerte tradición en la investigación diferenciada según áreas], el Programa actuó como ariete contra las murallas de la investigación consagrada o tradicional, permitiendo el ingreso de nuevos grupos sociales de la docencia universitaria.” (Carullo y Vaccarezza, 1997, p. 169).

Pensamos que la aparente paradoja acerca del impacto diferencial del Programa, se disuelve si prestamos atención a la distinción entre efectos absolutos y relativos. En términos absolutos, las áreas más consolidadas en la investigación, con mayor proporción de investigadores del CONICET y mayor proporción de cargos con dedicación exclusiva, recibieron mayor proporción de los fondos correspondientes al incentivo económico, y sus docentes investigadores fueron acreedores de la mayor proporción de las categorías más altas. Ahora bien, en términos relativos, los efectos del Programa habrían sido mayores en las áreas con menor tradición en la investigación: mientras que en las áreas consolidadas la gente siguió haciendo lo que venía haciendo (mejorando un poco sus ingresos<sup>16</sup>, y ratificando un reconocimiento que ya tenía), en las áreas menos consolidadas, al menos un sector de los académicos se sumó a “jugar el juego” de la investigación. Exagerando un poco, en

---

16 Preguntado por los efectos del Programa sobre las actividades académicas en su disciplina, un físico entrevistado en la UNLP, investigador del CONICET, señalaba, con un dejo de ironía, que el Programa había permitido a alguna gente cambiar el auto o irse de vacaciones.

una versión modificada del “efecto Mateo”, podríamos decir que el Programa les dio más a quienes más tenían, pero les dio algo a quienes no tenían (casi) nada.

#### 4. Reflexiones finales

A partir del análisis empírico hasta aquí realizado, en un plano mayor de generalidad, intentaremos plantear qué ha sido y es el Programa, y qué no.

Pensamos que el Programa de Incentivos ha sido centralmente dos cosas: una política de institucionalización de la investigación en las universidades nacionales, y una política de profesionalización académica en línea con una versión algo atemperada del “modelo clásico”.

En relación con lo primero, mediante un complejo conjunto de reglas, definió a través de la jerarquía de “categorías equivalentes de investigación”, y de los criterios y procedimientos de evaluación para su asignación, una carrera de investigador universitario, complementaria, y globalmente de menor intensidad en materia de producción de conocimiento, respecto de la del CONICET. Asimismo, definió una estructura de proyectos de investigación, así como los procedimientos para la evaluación de los mismos, que institucionalizó la organización de la investigación en el marco de la cual han de actuar los investigadores universitarios. Dado que esta institucionalización consistió en el establecimiento de un conjunto de reglas para evaluar individuos y proyectos (los que a su vez remiten a individuos), podríamos decir que el Programa también fue una política de evaluación.

En relación con lo segundo, el Programa, al promover una carrera de investigador universitario, complementó a la carrera docente en aquellos componentes que la alejaban del “modelo clásico” de profesión académica, centralmente, la valoración de la investigación. Decimos que se trató de una versión atemperada del “modelo clásico”, por la valoración que otorgó a las actividades de enseñanza (vía el cargo y la producción en docencia), de gestión (a pesar de múltiples cuestionamientos), y de extensión y transferencia (menos que lo que reclamaban algunos ingenieros, pero probablemente algo más que lo que las valora el CONICET), y por haber adoptado un criterio amplio de investigación (incluyendo, por ejemplo, la producción artística).

Con menos profundidad que el CONICET, pero con más amplitud, el Programa, legitimó un conjunto de círculos concéntricos que complementan al núcleo central de la investigación científica en la Argentina; queda como una asignatura pendiente para el Programa, en la que es aventajado por su “hermano mayor” (con

casi 60 años), superar (o morigerar) la conflictividad y el extendido sentimiento de injusticia que generaron y generan las categorizaciones.

Pensamos que esto es lo que fue y es el Programa, y no un sistema “merit pay” o una política de deshomologación salarial. Si bien ambas cosas pudieron haber estado “en mente” en la SPU en sus inicios, el modo y el monto de los pagos no permitieron que se concretaran. Por un lado, a diferencia de sus análogos, los múltiples y diversificados programas de estímulos mexicanos, fuente de inspiración para el Programa, el incentivo es más un pago por lo que se “es” que por lo que se “hace”, más un pago a quienes tienen ciertos antecedentes, que un pago por productividad “al día”, dado que obtenida una categoría (y dada cierta dedicación), el docente cobra los mismos montos durante largos años. Por otro lado, si bien en los inicios el incentivo representaba una proporción importante del sueldo de los docentes, con el correr de los años la recomposición salarial, junto al carácter casi constante de la partida presupuestaria y el ingreso de nuevos docentes al Programa, fue licuando gradualmente esa proporción; a esto cabe agregar que lo imprevisible de las fechas de cobro durante largos períodos, así como el atraso de hasta dos años en el pago, desdibujaron el papel del incentivo como móvil efectivamente operante de la productividad de los académicos.

## 5. Referencias Bibliográficas

- Araujo, S.** (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Becher, T.** (2001) [1989]. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J. J. y Flisfisch, Á.** (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*. Santiago de Chile: FLACSO. Cap. X: “La profesionalización académica tardía”.
- Camou, A.** (2007). Los “juegos” de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad. En Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coordinadores). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Carullo, J. C. y Vaccarezza, L.** (1997). El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I + D. En REDES. *Revista de estudios sociales de la ciencia.*, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes, Vol. IV, No. 10.

- Clark, B.** (1991) [1983]. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Editorial Nueva Imagen.
- CONICET (2000). Algunas precisiones acerca del “Programa para el Financiamiento y Organización del Sistema de C y T”.
- Follari, R.** (1999). Aspectos teóricos y metodológicos sobre evaluación de la función investigación en las universidades. Documento elaborado para la CONEAU, Buenos Aires.
- García de Fanelli, A. M.** (2005). Universidad, organización e incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila / Fundación OSDE.
- García de Fanelli, A. M.** (editora) (2009). Profesión académica en Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales. Buenos Aires: CEDES.
- Palacios, C.** (2003). El Currículum Unificado y el Programa de Incentivos. En Pugliese, J. C. (ed.) (2003). Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- Prati, M.** (2002). El Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores: formulación, implementación y visiones sobre su impacto. En Krotzsch, P. (comp.). La Universidad Cautiva. Legados, Marcas y Horizontes. La Plata: Editorial Al Margen.
- Prati, M.** (2009). El Programa de Incentivos y la “sociedad” universitaria. En Pensamiento Universitario, Año 12, No. 12.
- Prati, M.** (2011). De cómo hacer política universitaria en la Argentina: enseñanzas a partir de la implementación del Programa de Incentivos, Tesis de Doctorado, FLACSO, Buenos Aires, inédita.
- Prati, M. y Prego, C.** (2007). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencia básica y humanidades. En Krotzsch, P., Camou, A. y Prati, M. (coordinadores). Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Sarthou, N.** (2015). Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito: contribuciones analíticas a partir del caso argentino. En Perfiles Educativos, México D. F., vol.37, Nro. 149.
- Sarthou, N.** (2016). ¿Que veinte años no es nada? Cambios y continuidades en los criterios de evaluación del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores en la universidad argentina (1994- 2014). En Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, vol. 11, núm. 32.
- Vaccarezza, L.** (2007). Heterogeneidad en la conformación de la profesión académica: una comparación entre químicos y sociólogos. En REDES. Revista de estudios sociales

de la ciencia, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes, Vol. 13, Nro. 26.

**Vasen, F.** (2013). Las políticas científicas de las universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XXIV, núm. 46.

**Villanueva, E.** (2002). La articulación entre sistema científico y sistema universitario: ¿es un dilema? En *REDES. Revista de estudios sociales de la ciencia*, Centro de Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de Quilmes, Vol. 10, Nro. 19.

# **Transformaciones recientes en los fundamentos conceptuales y el diseño de las políticas universitarias del Estado Nacional: los programas de becas para estudiantes (2003-2013)**

LAURA R. RODRÍGUEZ

laurobrodri@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu) - Departamento de Educación

## **Presentación**

En lo que va del siglo XXI, una serie de medidas pretendieron trascender las regulaciones neoliberales, recuperar el Estado, y re-politizar las políticas sociales mercantilizadas, "recortadas" y privatizadas en diversos grados en los `90. En lo que respecta al nivel universitario, esto conllevó una recomposición de los niveles de inversión pública (notable hasta al menos 2011), sin derogar la LES ni modificar mucha de la normativa sectorial o las reglas de juego (dinámicas de cuasi-mercados -líneas de financiamiento competitivo y/o adicional, estímulo a la captación de recursos vía venta de servicios, etc., influencia de determinantes políticos en la expansión institucional, persistencia de segmentos no gratuitos de formación de posgrado y grado -p. e. carreras a distancia o ciclos complementarios). Con un nuevo discurso, en los 2000 se implementaron acciones a lo largo de dos ejes principales: expandir y sostener la oferta pública (creación de nuevas instituciones, centros regionales de educación superior, y ampliación / diversificación de los programas de becas), e impulsar a las universidades a participar junto con otras agencias estatales y/o "organizaciones de la sociedad civil" en la provisión de "satisfactores" (voluntariado, creación de escuelas secundarias para sectores vulnerables, etc.).

En este trabajo se analizarán los programas de becas para estudiantes universitarios de grado, desarrollados primariamente por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dejando de lado otros programas específicos de menor peso relativo ofrecidos por otras reparticiones públicas (p. ej., el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, la ANSES, etc.). Se utilizan los datos provistos por los Anuarios de Estadísticas Universitarias, que desde 1996 compilan información sobre el sistema universitario público y privado, sobre la cobertura, características de los becarios, y financiamiento de los programas. El análisis se complementa con la

revisión de documentos oficiales relevantes y resoluciones ministeriales de las distintas convocatorias. En el primer apartado se repasan brevemente los antecedentes históricos que definieron los patrones de provisión de educación universitaria – incluida las experiencias de becas para estudiantes- en Argentina, y se describe el surgimiento y desarrollo de los Programas Nacionales de Becas entre 1996 y 2003. En el segundo se describe la evolución de los Programas Nacionales entre 2004 y 2013 en cuanto a volumen, objetivos específicos, diseño, población objetivo, financiamiento e implementación. En el tercero, se identifican y analizan los cambios, presentando algunas hipótesis interpretativas sobre su sentido, apoyadas en las transformaciones más generales operadas en el Estado y las políticas sociales / sectoriales en contextos posneoliberales.

### **1) La provisión de educación universitaria en Argentina y las políticas de becas. Breve caracterización histórica hasta 2003**

La educación pública constituyó una de las primeras áreas en las que el Estado liberal argentino de fines del siglo XIX proveyó lo que la literatura sobre políticas sociales y regímenes de bienestar definen como “satisfactores”. El aseguramiento de derechos civiles y políticos en el siglo XIX, y de derechos sociales –en el siglo XX- (Marshall, 1950), crearon espacios desmercantilizados garantizados por el Estado y sus políticas públicas. La principal y clásica política de distribución de educación universitaria fue, y sigue siendo, la expansión de la oferta mediante la creación y sostén de instituciones; subsidiariamente, el Estado recurrió a ayudas complementarias, como es el caso de las becas y subsidios a las familias. La naturaleza pública del sistema educativo –aquí con el significado de “estatal”- y su ritmo de expansión, fue resultado de procesos sociales históricamente determinados: la estatalización y publicación del bien “educación” fue paralela a la construcción del aparato estatal de una formación económico-social que debía ser integrada al capitalismo mundial como economía dependiente agro-exportadora. El Estado liberal oligárquico fue central en esa tarea. Como señalan Offe & Lenhardt (1984:111), las políticas sociales del Estado tuvieron un doble efecto: transferir o reemplazar parcialmente los condicionantes del poder, e institucionalizar relaciones de escolarización / formación / instrucción, mediante regulaciones no monetarias. La educación primaria y secundaria sirvió al doble objetivo de crear una fuerza de trabajo consecuente y cohesionar la sociedad alrededor de valores de ciudadanía civil y pertenencia nacional; la universidad funcionó como formadora de los grupos dirigentes, fracciones subal-



ternas de funcionarios públicos y profesionales, y como transmisora / generadora de conocimiento científico y tecnológico. Esta configuración originaria influyó en las políticas de distribución de la educación durante la conformación del régimen de bienestar argentino, e incidió en las formas que asumió la lucha entre diferentes concepciones sobre el alcance del derecho a la educación universitaria y las formas de materializarlo.

A lo largo de la primera mitad del siglo XX se estructuró un nivel universitario selectivo, sostenido por fondos públicos pero co-financiado por las familias. Hasta 1949, las UUNN se financiaron esencialmente con recursos provenientes del presupuesto público (rentas generales, y en algunos momentos, impuestos de asignación específica<sup>1</sup>) y, residualmente, con recursos provenientes de tasas, matrículas y derechos pagados por las familias de los sectores altos, medios, y medio-bajos en ascenso, es decir, los sectores sociales que mayoritariamente accedían al nivel a medida que se expandía la educación primaria y secundaria, en una coyuntura de movilidad social ascendente. La gratuidad de toda la educación pública –incluida la universitaria– fue establecida durante el segundo gobierno de J. D. Perón, dando cumplimiento a lo establecido en la Constitución de 1949. Desde ese momento, la gratuidad fue un elemento central en la definición que amplios sectores de la población hacen del derecho a la educación universitaria, con interrupciones durante los gobiernos de facto. Por otro lado, el Estado tuvo el monopolio de la provisión, impidiendo la concurrencia de agentes privados hasta fines de la década de 1950, cuando se autorizó el funcionamiento de universidades privadas.

Estos rasgos condicionaron las formas de resolución de la crisis capitalista del 70 y la remodelación neoliberal del Estado y de las políticas educativas, en la que reconocemos dos etapas. Durante la Dictadura del 76-83 se inició el desgaste del sistema educativo público (desinversión, creciente liberación de las regulaciones para agentes educativos privados, primera etapa de transferencias de instituciones a las provincias, arancelamiento y achicamiento de la oferta universitaria, entre otras medidas). Durante los gobiernos de C. Menem, el desgaste se profundizó y perfeccionó mediante la introducción de lógicas de mercado (competencia, eficiencia, calidad, etc.), publicación del sector educativo privado y lento pero sostenido aumento de la matrícula privada y con el predominio de políticas de subsidiariedad,

---

1 A lo largo del siglo XX diversidad de actores políticos realizaron propuestas de creación de impuestos específicos a grupos o individuos mayoritariamente beneficiados por la educación pública gratuita de nivel universitario (p.ej. graduados, o familias de mayor capacidad contributiva con hijos estudiando en UUNN), como forma de reducir lo que se consideraba el carácter regresivo de la gratuidad en el nivel universitario.

mediante reformas que recrearon las recomendaciones de Organismos Internacionales (Tedesco & Tenti Fanfani, 2001)

Las becas a estudiantes meritorios o de bajos recursos existieron desde el origen del sistema educativo, otorgadas por los distintos niveles del Estado, las entidades privadas y las propias universidades nacionales por sí (usando los recursos de su Fondo Universitario), haciendo confluír dos nociones de igualdad diferentes: un supuesto de igualdad universalista, fundamento de la gratuidad de la educación universitaria como parte de una definición amplia y multidimensional de los bienes sociales comunes (asociadas al modelo social-demócrata), y un supuesto de equidad, condicionada a la “prueba de medios” y restringido a grupos particulares para fundamentar las becas (más cercano al modelo liberal anglosajón) (Esping-Andersen, 2000).

La provisión de becas fue una demanda específica del Reformismo universitario desde 1918 (no así la gratuidad, que quedó en un segundo plano), pero como programa orgánico apareció en la primera ley universitaria del peronismo (Ley 13031/47, arts. 87 a 90); se trataba de un “sistema” de “becas para la enseñanza gratuita”, distribuidas por el MEyJ, teniendo en cuenta las necesidades “regionales, sociales económicas y culturales”. Las becas –de estímulo o de estudio- se dirigían a estudiantes provenientes de familias de “obreros, artesanos o empleados cuyos ingresos...no permit[ier]an costear los estudios”<sup>2</sup>. El apartado sobre becas fue eliminado de la siguiente ley universitaria (1954). Después de 1955, los gobiernos de la autodenominada “Revolución Argentina” mantuvieron la gratuidad condicionada al mantenimiento de la regularidad: las tasas y derechos cobrados por desaprobaciones debían volcarse exclusivamente a becas a cargo directo de las universidades (Ley Orgánica de Universidades Nacionales, 1967). En este período hubo intentos de imponer mecanismos de financiamiento de la demanda materializados en la creación del Instituto Nacional de Crédito Educativo para la Igualdad de Oportunidades (INCE). Funcionó con presupuesto público y un crédito del BID y de bancos nacionales, recibió una parte de lo recaudado por la Lotería de Beneficencia Nacional y Casinos, pero siempre tuvo apuros financieros y no alcanzó una cobertura ni siquiera modesta. Otorgaba préstamos tanto a estudiantes de universidades públicas como privadas, a una tasa de 4%, pagaderos al graduarse y por un plazo que

---

<sup>2</sup> Implicaban no sólo la exención de las tasas y derechos, sino también la provisión de útiles y libros, y una asignación monetaria para compensar costos de oportunidad. Las becas se perdían por mala conducta, desarrollar actividades políticas dentro de la universidad, o ser aplazado más de dos veces en una misma materia o en la mitad más una de las asignaturas de un año.

duplicaba los años cubiertos. Hacia 1974 había otorgado 3500 créditos, y alrededor de 700 becas anuales (OREALC, 1979)<sup>3</sup>.

La ley universitaria de 1974 incluyó un régimen de becas descentralizado (administrado por las propias universidades), de ayuda económica, estímulo, de asignación a la familia, y para estudiantes extranjeros, además de becas de honor definidas como “sumas de dinero u otro tipo de asistencia o servicio reembolsable por el beneficiado luego de obtener su título correspondiente” (Art. 55); estaba asociado al planeamiento quinquenal, con eje en el desarrollo de carreras estratégicas. La Dictadura del 76/83, apelando a la “solidaridad contributiva”, volvió a cobrar tasas y derechos; prohibiendo usar los fondos recaudados en gastos de personal, debiendo aplicarse a bibliotecas, actividades recreativas y de extensión cultural. El Art. 38 de la Ley Universitaria de 1980 incluyó un sistema de becas, subsidios y créditos sobre la base de la igualdad de oportunidades, para que “la falta o insuficiencia de recursos económicos no [fuera] obstáculo para la realización de estudios universitarios por quienes tienen capacidad probada para ello”. En esos años se difundieron ampliamente las recomendaciones del proyecto educativo neoliberal que propugnaban la inversión en educación básica, disminuyendo el esfuerzo del Estado en el nivel superior vía privatizaciones y arancelamiento, diferenciación y competencia, sistemas de préstamos privados y becas para estudiantes meritorios, la introducción de dinámicas de cuasi-mercado y políticas focalizadas para los sectores más pobres. La Ley Federal de Educación (1993) (Art. 39º), “garantizó” la gratuidad de la educación pública y estableció que las UUNN serían sostenidas con “el aporte financiero principal” del Estado Nacional, pero también con recursos de fuentes complementarias, sobre la base de “los principios de equidad y gratuidad”. El Estado Nacional, los Estados provinciales y la CABA se obligaban a establecer un sistema de becas para alumnos de condición socio-económica desfavorable sobre la base del rendimiento académico. Por su parte, la LES estableció en el Art. 13º c) el derecho de los estudiantes a “obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado”. El Art. 59º c) habi-

---

3 En el perfil educativo de Argentina preparado para la OEI (OEI, 1992:6) se informaba que la cobertura de “ayudas” en el nivel superior descansaba en becas provistas por las propias universidades, “que no están debidamente cuantificadas, por lo cual no han podido ser reflejadas en este informe”, y las provistas por el INCE que, en 1992 habían sido 734 “ayudas”, de las cuales 17 correspondían a estudiantes de universidades privadas (UADE, Católica de Cuyo, Católica de Santiago el Estero y de Morón). Seis UUNN concentraban la mitad de las 727 “ayudas” restantes (UNC, UBA, UNLP, UNRC y UNLR): el 0,01% de la matrícula pública. Disponible en [www.oei.es/quipu/argentina/ARG06.PDF](http://www.oei.es/quipu/argentina/ARG06.PDF) [Recuperado el 23 de noviembre de 2013].

litó a las UUNN a generar recursos adicionales “mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad”; dichos recursos deberían destinarse “prioritariamente” a “becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico” (y no para financiar gastos corrientes), destinados fundamentalmente a los estudiantes impedidos de acceder o continuar estudios por su condición socio-económica. Para los más “ortodoxos”, los programas de becas sólo debían complementar al antiguo Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior (PNCEES) administrado por el INCE, pero éste fue disuelto por Decreto 2568/93, transfiriendo sus competencias al MCyE<sup>4</sup>. Durante la gestión de S. Decibe, la Resol. 646/97 creó el Programa Nacional de Crédito Educativo para la Educación Superior (PNCEES), fijando el monto anual en \$2000 para créditos para ingresantes / estudiantes de universidades públicas en carreras de más de dos años de duración<sup>5</sup>. El Programa se discontinuó en 1999 por demanda insuficiente. También fracasó el intento de movilizar fondos privados para el financiamiento de las becas mediante el Fondo Nacional para la Equidad en la Educación Superior (FONEES), habilitado para recibir donaciones

Finalmente, por Resol. 424/96, fue creado el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), con el objetivo de facilitar el acceso / permanencia de alumnos argentinos menores de 30 años con recursos económicos escasos, y promover la equidad y la calidad educativa facilitando la regularidad y el buen desempeño académico. La elegibilidad y el orden de mérito fue condicionada a la vulnerabilidad social (ingresos familiares de hasta \$ 1000)<sup>6</sup> y el rendimiento académico (estu-

---

4 Sobre fines de los '90, funcionarios del Gobierno Nacional explicaban que: “La decisión de complementar ambos sistemas de ayuda respondió además a la necesidad de corregir la distorsión que los sistemas de créditos sufren en países con características socioeconómicas similares a las nuestras, en los cuales el resultado es un alto costo administrativo con escaso reembolso. La existencia de un sistema de becas en paralelo permitiría ser más estricto en el otorgamiento de los créditos, reducir gastos administrativos y obtener mayor reembolso. Esto comprometía la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior” [Crovetto, Norberto (1998). “Programa Nacional de Becas Universitarias. Algunos resultados preliminares”. *Revista 'La Universidad'. Boletín Informativo de la SPU*, 5 (15, diciembre): 23-24].

5 Se desembolsaba en dos cuotas anuales, hasta la graduación y con un año de gracia respecto de la duración teórica de la carrera e imponía condiciones de regularidad y rendimiento, y se devolvía en 12 a 48 meses. La SPU determinaba anualmente la cantidad de créditos disponibles, y se creó una Comisión de adjudicación presidida por el Subsecretario de Desarrollo de la Educación Superior y personalidades propuestas por “instituciones de relevante prestigio”.

6 Es importante tener en cuenta que entre 1993 y junio de 2003, el salario mínimo vital y móvil nominal (SMVM) fue de \$200. En ese último año pasó a \$300, y a \$ 350 a partir de enero de 2004. Fuente: Mi-

diantes regulares y con promedio de 7), mencionándose en general el "carácter estratégico" de la carrera, la distancia de la universidad (más de 50 km del lugar de residencia) y la edad. Se organizó una Comisión de Adjudicación compuesta por representantes del CIN, de la Fundación Antorchas y de la Comisión Fullbright. A partir de 1999, y cuando ya eran evidentes el aumento de los niveles de pobreza, el desempleo y el estancamiento económico, se incluyeron subprogramas que finalmente tuvieron poca importancia numérica: dos de ellos destinados a estudiantes de grupos considerados vulnerables (indígenas y discapacitados) que se mantienen hasta la actualidad; y otro dirigido a estudiantes de estratos socio-económicos vulnerables que cursaran carreras de oferta única<sup>7</sup>. El número de becarios fue aumentando modestamente, pero con fuerte reducción de la cantidad de renovantes. La evolución en el período 1996-2003 se resume en el Cuadro 1. Entre 1996-2003, el monto de las becas fue de \$ 3000 por año (usualmente liquidado en diez cuotas), aunque en 1999 se implementaron medias becas para hermanos de los becarios. En el año 2000 se financiaron sólo renovaciones.

El Cuadro 1 permite observar el impacto de la coyuntura económica en la evolución de la cobertura del programa: incremento hasta 1999, reducción en los años de crisis, e inestable recomposición hasta 2003. En tanto durante el periodo fue creciendo la matrícula de grado, el porcentaje relativo de becados a lo largo del período se mantuvo relativamente estable alrededor del 0,23% de la matrícula de las UUNN. El presupuesto asignado al programa muestra un patrón similar. La crisis determinó una reducción presupuestaria de casi el 22%, paralela a la del presupuesto sectorial, y una recomposición inestable en años posteriores, manteniendo una participación en los créditos presupuestarios totales del 0,3% promedio en el período considerado.

---

nisterio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. *Salario Mínimo, Vital y Móvil. Informe Enero 2004*. Buenos Aires: Subsecretaría de Información Técnica y Estudios Laborales.

7 Para cursantes de carreras ofrecidas en una sola universidad del país a más de 200 km de distancia de su residencia familiar y que tuvieran una situación socioeconómica vulnerable. En 1998 se destinó una partida específica para becas para estudiantes de zonas inundadas (\$600.000 para 400 becas) (Anuario de Estadísticas Universitarias 1999-2000:290 y ss.). Y una única convocatoria para los ganadores de la Olimpiada Internacional en Física, Química, Matemática, Informática, Biología y Geografía (15 becas).

CUADRO 1. BECAS OTORGADAS POR EL PNBU 1996-2003

Convocatoria*	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Aspirantes	8.474	11.197	11.020	24.209	0	s/d	s/d	s/d
Becarios (1)	1.500	1.844	1.194	1.656	0	1.375	1.818	2.077
Renovantes (2)		43	988	1.005	1.699	1.127	1.258	649
<b>TOTAL (1)+(2)</b>	<b>1.500</b>	<b>1.887</b>	<b>2.182</b>	<b>2.661</b>	<b>1.699</b>	<b>2.502</b>	<b>3.076</b>	<b>2.726</b>
como % Matrícula total UUNN	0,18	0,26	0,23	0,23	0,20	0,21	0,24	0,21
<b>Presupuesto</b>								
en \$ Corrientes	<b>4.500.000</b>	<b>6.800.000</b>	<b>7.400.000</b>	<b>7.558.000</b>	<b>6.217.000</b>	<b>7.400.000</b>	<b>7.000.000</b>	<b>7.350.000</b>
como % Créd. Pres. Totales	0,25	0,36	0,36	0,28	0,27	0,44	0,3	0,3
% variación anual		33,08	8,10	2,10	-21,60	19,03	-5,41	5,00

\* Incluye todos los subprogramas y convocatorias. En 1998 se excluyen las 400 becas por inundaciones. La convocatoria del año 2000 se postergó al año 2001. En 2001, 2002 y 2003 no se proporcionaron datos sobre aspirantes.

Fuente: SPU. Anuarios Estadísticos 1996, 1998, 1999-2000 y 1999-2003.

El Reglamento General de Becas fue sujeto a modificaciones (Resol. 1219/01), para clarificar los procedimientos administrativos y las condiciones de admisibilidad y permanencia; ya no se fijaron los montos y tipos de beca para que el MEd pudiera introducir variaciones según la coyuntura socio-económica en las prioridades u objetivos del programa<sup>8</sup>. Hasta 1998 inclusive, los Anuarios brindaron información discriminada por sexo y una caracterización socio-económica a partir de descriptores de la condición familiar (ingreso mensual del grupo familiar, distancia a la universidad, cantidad de hijos menores en el hogar, condición de propiedad de la vivienda familiar y condición de actividad de los padres -“ocupado”, “subocupado”, “desocupado”). A lo largo de las convocatorias se fueron precisando esas condiciones para ajustarlas a los estudiantes de menores ingresos; así, en 1996 y 1997, alrededor del 28% de los becarios ingresantes provenía de familias con un ingreso mensual equivalente a alrededor de un salario mínimo (\$200), en 1998/99 esa proporción alcanzó el 72%. En 1996 el 63,5% de los becarios ingresantes tenía padres desocupados y el 13% subocupados; en 1997, ese porcentaje fue 42,4% y 34,5% respectivamente; y en 1998, el 51,1% y el 33,3%.

<sup>8</sup> La condición socioeconómica se definía considerando: ingresos y egresos del grupo familiar, tasa de dependencia del hogar (integrantes menores de 18 años y miembros discapacitados sin límite de edad), condición de actividad del principal receptor de ingresos familiares (priorizando a desocupados o subocupados), propiedad o no del inmueble (priorizando los hogares alquilados o hipotecados), nivel de instrucción de los padres, cobertura de salud del estudiante y lejanía a la sede universitaria de la carrera elegida (prefiriendo ahora los que residieran a más de 100 km.) (Art 8). El desempeño académico se definía por el promedio (7 puntos incluidos aplazos), la regularidad (en el caso de estudiantes universitarios), y la "carrera elegida" (sin mayor precisión).

## **2) Los Programas de Becas en los gobiernos de N. Kirchner y C. Fernández (2004-2013)**

En 2004 los subprogramas fueron reorganizados y se crearon nuevas líneas de becas de limitada significación: para carreras prioritarias, para estudiantes mayores de 30 y hasta 35 años que cursaran el segundo año de una carrera y, en 2005, un subprograma de 150 becas para deportistas federados<sup>9</sup> (ver Cuadro 2 más adelante). La Resol. 1406/05 modificó el Reglamento General del PNBU para atender mejor los problemas de permanencia y graduación, reduciendo las exigencias relativas al rendimiento académico (de 7 a 6 puntos de promedio). La Resol 1299/2006 consolidó todas las reformas en un nuevo Reglamento, que precisó la población-objetivo, excluyendo a ingresantes que provinieran de instituciones privadas sin subsidio estatal, e incorporando a los institutos universitarios. Se eliminó el tope de 30 años de edad para estudiantes pero se mantuvo para ingresantes. Se redujeron las exigencias académicas para ingresantes discapacitados o indígenas (4 puntos de promedio), pero se volvió a los 7 puntos para el resto. Finalmente, se modificaron o re especificaron los criterios de admisibilidad y el orden de mérito relativos al nivel socio-económico del aspirante aplicando el método de la línea de indigencia y de pobreza del INDEC sobre la base de los ingresos totales del hogar<sup>10</sup>. Se reorganizó la composición de la Comisión de Adjudicación, que pasó a conformarse con un representante de la SPU, uno de la Secretaria de Educación del MED, 2 representantes de áreas de Bienestar Estudiantil de UUNN, 1 representante del CIN; 1 de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas, 1 del INAI, uno del INADI, y 1 de la Fundación Carolina. Se creó un sistema de convenios para permitir a las UUNN administrar el proceso de convocatoria y desarrollo del Programa. Finalmente, una reforma realizada en 2010 (Resol. 413/2010) flexibilizó la condición de excedencia de años de carrera (llevándolo de 1 a 2 años más de la duración teórica), aumentó la edad de los ingresantes a la universidad a 35 años, y eliminó los requisitos de aprobación de porcentajes de asignaturas para postulantes que cursaran el primer año de carrera (sólo se exigía acreditar estar cursando al menos el 50% de las asignaturas exigidas por Plan de Estudios). Fue aumentándose

---

9 A principios de 2004, con el objetivo de fortalecer carreras poco demandadas y estimular la elección de carreras en "áreas prioritarias para el desarrollo nacional", se reservaron 1000 becas para carreras específicas, incluyendo las ingenierías y las ciencias básicas [Resolución 56/04].

10 El orden de mérito debía tener en cuenta además la condición de actividad del principal aportante del hogar, el ser padre / madre, la edad según se alejara de la media de la carrera, la tasa de dependencia del grupo familiar, el nivel de educación de los padres, la distancia a la universidad, y otros datos socio-económicos. El promedio y regularidad académica eran mencionados en último lugar.

la cantidad de becas (2000 becas en 2005, 6250 en 2006), pero se disminuyó su monto -excepto en el caso del subprograma dirigido a carreras prioritarias - pasando de \$3000 a \$2500 anuales, suma que permaneció estable hasta 2008, repartida en 10 pagos mensuales<sup>11</sup>. Finalmente, los Programas comenzaron a financiar becas para estudios superiores no universitarios.

En esta etapa se produjo una redefinición del PNBU. Sin olvidar la referencia a la igualdad de oportunidades en su articulación con el mérito y la vulnerabilidad socio-económica, se incorporaron nuevas justificaciones. Partiendo de una concepción “maximalista” de la igualdad de oportunidades que analizó las inequidades como derivadas de la reproducción sistemática de las desigualdades de grupos en desventaja - los “pobres”, los “vulnerables”, aquellos con menor “capital cultural”-, cobró relevancia la idea de “democratización” educativa entendida como distribución equitativa del conocimiento, la atención especial a las desigualdades de origen extra-económico (discriminación por género, etnia, etc.), y el respeto a la diversidad. Así, el Anuario de Estadísticas Universitarias 2004 (2005: 197), llamó la atención sobre el hecho de que las oportunidades para acceder y continuar estudios universitarios estaba distribuida diferencialmente según el grupo social de pertenencia, afirmando que “menos del 10% de la población en condiciones de acceder a un título universitario se encuentra matriculada en alguna universidad pública o privada”, y que en las públicas sólo el 18% provendrían de hogares pobres (alrededor de 200.000 estudiantes). Por ello, el objetivo del PNBU debía ser “profundizar los procesos de democratización de la educación superior”, contribuir a “la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades”, y a “generar las mismas oportunidades de competencia –según el mérito- para todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y rasgos culturales”, “reducir los efectos que se derivan de otro tipo de desigualdades, como la discapacidad, la discriminación étnica y cultural, etc.”. Si bien “[l]a educación por sí misma es poco lo que puede hacer para garantizar la igualdad de oportunidades en un contexto de retracción o estancamiento económico”, una vez “logrado el crecimiento, es necesario orientar el mismo hacia un modelo de desarrollo capaz de generar empleos productivos que posibiliten la construcción de una sociedad más equitativa e integrada” (Anuario de Estadísticas Universitarias 2004, 2005: 198).

---

11 En 2004, ese monto representaba el 72% del SMVM nominal (\$ 350,-), proporción que fue disminuyendo en paralelo al aumento de la cobertura de becas. A fines de 2008 el SMVM era de \$ 1.240 y la cuota mensual correspondía, por lo tanto, al 20,2% del mismo. En 2009 el monto aumentó a \$3.000 (siendo cada pago equivalente ahora al 21% del SMVM nominal). Y en 2013, a \$3.600 (y la cuota 11% del SMVM nominal) [Ver: Groissman, F. (2012). “Salario mínimo y empleo en Argentina”. *Revista de Economía Política de Buenos Aires*, 6 (11), 9-47] y Resol. MTEySS 4/2013].



Por su parte, la Resol.1406/ 2006 modificó el Reglamento del Programa llamando la atención sobre la “correlación positiva entre las dinámicas de empobrecimiento de la población y la manera en como el sistema escolar distribuye sus oportunidades, siendo el desgranamiento universitario una de las formas de exclusión educativa que impacta en los estratos más pobres”. Además, al establecerse la obligatoriedad del nivel medio, se integró a las prioridades la mejora de la "articulación" con el nivel superior. Finalmente, la vinculación del Programa a la formación de recursos humanos para el crecimiento económico comenzó a definirse menos como “compatibilidad con las necesidades del mercado laboral”, y más como “desarrollo productivo”.

En 2009 se produjo un cambio particular en la política de becas: el PNBU pasó a un lugar secundario en términos presupuestarios y de cobertura. El Decreto 99/2009 creó el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB), que absorbió de hecho al Subprograma para carreras prioritarias del PNBU. El objetivo de fortalecer el ingreso y permanencia de los sectores más desfavorecidos se articuló fuertemente con el de estimular la graduación en carreras científico-tecnológicas, en un momento en el que se debía acompañar el proceso de "crecimiento económico y reindustrialización" evidenciado por el crecimiento del PBI "en el último quinquenio a un promedio del OCHO Y MEDIO POR CIENTO (8,5%) anual". Manteniendo su direccionalidad hacia estudiantes de hogares de bajos ingresos, buscó estimular la formación en carreras científico-técnicas de áreas estratégicas para el “desarrollo económico y productivo nacional”, incentivando a la vez la permanencia y finalización de los estudios.

EL PNBB amplió la convocatoria para incluir carreras ofrecidas por institutos superiores (de formación docente o de formación técnica). A diferencia del PNBU, estaba dirigido sólo a ingresantes provenientes del sistema estatal, pero al año siguiente la Resol. 742 agregó a graduados de instituciones privadas con 75% de subvención, e incorporó a cursantes de esas carreras. En el primer Reglamento (Resol. 855/2009) el orden de mérito se definía por tres parámetros: el nivel socioeconómico del hogar (ingresos totales declarados y la cantidad de miembros del grupo familiar, según edad y sexo), la edad del postulante (según la media de edad para cada carrera), y la situación jurídica del inmueble del grupo familiar. Se eliminó la calificación mínima promedio de los estudios secundarios. Los graduados de escuelas medias técnicas estatales eran elegibles sin otros requisitos; en la reforma de 2010 se priorizó además a madres o embarazadas. Finalmente, la Resol. 641/13 discriminó topes de edad (27 para ingresantes, 35 años para avanzados, y 40 años para estudiantes de ingeniería a punto de graduarse), dio prioridad también a reno-

vantes, a personas con algún tipo de discapacidad certificada, a indígenas, a alumnos que percibieran o hubieran percibido la AUH o que hubieran finalizado el secundario en el marco del Programa “Jóvenes con más y mejor trabajo”.

Los montos de la beca eran variables según el año del Plan de Estudios, y muy superiores a los de las becas PNBU (\$5.000 en los dos primeros años, \$8.000 en los dos siguientes, y \$12.000 el último)<sup>12</sup>. Finalmente, se abrió el Programa Nacional de Becas para Carreras de Grado del Área TICs (una única convocatoria, financiada con fondos del recientemente creado Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva) (Resol. 2031/2008).

El Cuadro 2 muestra la evolución de estos Programas entre 2004 y 2013.

---

12 En el año 2013 los montos de esta línea de becas se incrementaron a \$6.000, \$9.600 y \$14.400 respectivamente. El SMVM nominal ese año era de \$3300, con lo cual la asignación mensual de la beca representaba, respectivamente, el 18%, 29% y 44% de dicho salario.

**CUADRO 2. EVOLUCION DE LOS DISTINTOS PROGRAMAS DE BECAS UNIVERSITARIAS 2004-2013**

Convocatoria	2004	2005	2006	2007*	2008*	2009*	2010*	2011*	2012*	2013*
General	1.118	2.068	3.481							
Prioritarias	1.000	897	727							
Indígenas	114	91	70			110	224	76	111	140
Discapacitados	31	32	38			92	106	72	105	232
Renovaciones	1.118	1.691	2.070							
Mayores de 30			88							
Deportistas			56							
Subtotal PNBU	3.381	4.779	6.529	9.995	11.283	10.960	15.021	18.712	15.899	16.669
PNBB						20.414	23.725	20.053	22.642	23.625
PNBTics						2.193	1.099	656	117	16
<b>TOTAL</b>	<b>3.381</b>	<b>4.779</b>	<b>6.529</b>	<b>9.995</b>	<b>11.283</b>	<b>33.567</b>	<b>39.845</b>	<b>39.421</b>	<b>38.658</b>	<b>40.310</b>
como % matrícula total UUNN	0,26	0,37	0,50	0,80	0,90	2,65	3,03	2,8	2,77	2,9
<b>Presupuesto en \$ corrientes</b>										
PNBU	8.600.000	12.000.000	16.600.000	25.000.000	26.690.000	32.880.000	45.053.000	56.136.000	47.697.000	60.008.400
PNBB						140.000.000	168.988.022	158.919.663	137.021.169	213.816.900
PNBTics						14.950.000	6.726.000	5.944.000	948.000	192.000
Total	<b>8.600.000</b>	<b>12.000.000</b>	<b>16.600.000</b>	<b>25.000.000</b>	<b>26.690.000</b>	<b>187.830.000</b>	<b>220.767.022</b>	<b>220.999.663</b>	<b>185.666.169</b>	<b>274.017.300</b>
como % Créd. Pres. Totales	0,29	0,31	0,32	0,40	0,30	1,59	1,74	1,3	0,87	1
% variacion anual	14,50	39,50	38,30	50,60	6,76	603,7	17,5	0,1	-16	47,6

\* Los Anuarios no discriminan por convocatorias o lo hacen fragmentariamente

Fuente: Elaboración propia sobre datos de los Anuarios de Estadísticas Universitarias de la SPU

A partir de lo expuesto, se advierte que:

a) el crecimiento de los fondos fue acompañando el crecimiento del presupuesto universitario (créditos presupuestarios totales del Estado Nacional a las UUNN);

b) durante el gobierno de N. Kirchner el presupuesto se triplicó, pero sólo aumentó su participación en los créditos presupuestarios totales un 0,10%; la proporción de matrícula beneficiada con becas se duplicó en términos absolutos, pero siguió representando un porcentaje mínimo respecto del total;

c) el “salto” en el crecimiento, tanto de la cobertura como de su financiamiento ocurrió en 2009, en el primer gobierno de C. Fernández, con el lanzamiento del PNBB; tuvo un pico en 2010, año en el que alcanzó al 1,74% de los créditos presupuestarios totales y cubrió al 3,03% de la matrícula con algún tipo de beca<sup>1</sup>.

e) Se produjo una reestructuración de prioridades, evidenciada en la disminución de la importancia del PNBU respecto del PNBB a partir de 2009.

f) El PNBB es el responsable del fuerte incremento de los recursos destinados a estos programas, que llegan a representar el 1,74% de los créditos presupuestarios totales en 2010, para luego descender nuevamente, evidenciándose un comportamiento muy variable en el esfuerzo financiero del gobierno.

g) La diversificación de los montos de la beca conllevó una segmentación de los becarios por carrera cursada.

h) El aumento en la cantidad de beneficiarios en parte fue favorecido por el descenso de la significación económica de las mensualidades como proporción respecto del SMVM nominal (ver nota <sup>11</sup>).

### **3) Discusión sobre la transformación de los programas de becas y las concepciones y materializaciones de las políticas sociales y la política universitaria entre 2003 y 2013**

Dentro de la variedad de programas especiales implementados desde los '90, el PNBU es prácticamente el único que ha sido mantenido desde el inicio de la vigencia de la LES hasta la actualidad. Ha atravesado, por lo tanto, todos los gobiernos, asumiendo nuevas características y adaptándose a las concepciones dominantes sobre la cuestión social y el papel del Estado, la coyuntura socio-económica, y la disponibilidad y decisiones sobre la asignación de los recursos públicos y los intereses de los sectores dominantes y subalternos. A lo largo del período considerado,

---

<sup>1</sup> Recuérdese que en 2010 se lanzó la AUH, observándose una consolidación de la tendencia inflacionaria de la economía y aumento de los niveles de desempleo e informalidad, sobre todo entre los jóvenes.

se incorporaron otras líneas, entre las que resalta el PNBB, cuya novedad es dar relevancia al fomento de carreras consideradas estratégicas para el desarrollo productivo nacional y el apoyo a la formación técnica (universitaria o no universitaria). En este sentido, es interesante notar que, de hecho, su lanzamiento terminó desacoplado de la evolución de la coyuntura económica, ya que se produjo sobre el fin de la fase de crecimiento del PBI a altas tasas y el inicio de una fase de inestabilidad (sobre todo a partir de 2011), fase en la que el nivel de empleo de la población con estudios universitarios completos se estancó<sup>2</sup>.

En tanto la gratuidad sigue siendo el principal mecanismo distributivo de educación universitaria, estos programas siempre tuvieron un lugar marginal en el conjunto de la inversión educativa, tanto en los '90 como en los '00<sup>3</sup>. Esta característica persistió también por el hecho de que durante la etapa analizada se crearon líneas de becas financiadas con fondos del MinCyT y otros organismos del Estado, y las propias UUNN incrementaron su oferta de diverso tipo de becas sostenidas con recursos propios, tal como se observa en el Cuadro 3:

### CUADRO 3. MONTOS DESTINADOS A BECAS ESTUDIANTILES

Total ( en \$ corrientes) y participación porcentual por fuente de financiamiento. Años seleccionados

	1998	2000	2004	2008	2011	2013
<b>Total</b>	<b>26.390.048</b>	<b>51.193.245</b>	<b>78.367.518</b>	<b>44.667.845</b>	<b>684.465.524</b>	<b>925.288.712</b>
% Tesoro Nacional	72,27	79,92	58,85	54,7	40	48
% Recursos Propios	19,42	21,38	28,67	8,2	50	38,8
% Otras fuentes	8,31	7,7	12,48	37,1	10	12,2

FUENTE:Elaboración propia sobre la base de los datos de los Anuarios de Estadísticas Universitarias SPU

2 Ver, por ejemplo, la evolución del PBI a precios constantes de 2004 para 2004-2016 según cálculos del INDEC en: [http://www.indec.gov.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=3&id\\_tema\\_2=9&id\\_tema\\_3=47](http://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=3&id_tema_2=9&id_tema_3=47). Y sobre la evolución del empleo y la desocupación, los datos del INDEC muestran un incremento del empleo de los ocupados con estudios universitarios completos de 3 puntos entre 2004 y 2007, y un descenso de 2 puntos entre 2008 y 2013. Ver: [http://200.51.91.245/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=EPH\\_BASE\\_FINAL&MAIN=WebServerMain.inl](http://200.51.91.245/argbin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=EPH_BASE_FINAL&MAIN=WebServerMain.inl)

3 Según Bonnet (2010), si bien la forma neoliberal de Estado en Argentina entró en crisis en 2001, en los últimos quince años no se ha estabilizado una nueva "forma", hipótesis que se confirma en el caso de las políticas universitarias que aquí estamos analizando: mantenimiento de normativa esencial, instrumentos y prácticas de política sectorial, coordinación, de modalidades y patrones de financiamiento (predominio de gastos salariales y baja proporción de gastos de capital; vigencia de mecanismos de financiamiento flexible en base a programas, de alto impacto en la calidad del servicio pero de utilización versátil, según la disponibilidad de recursos). Estas continuidades acompañaron la sustancial novedad de una recuperación presupuestaria (y con él, también el presupuesto destinado a programas de becas) durante el ciclo económico de alza (hasta 2008-2010).

Sin abandonar su carácter residual, hemos visto cómo, a partir de 2009, la participación del PNB /PNBB se incrementó en términos absolutos y relativos, con un máximo en 2010 (alcanzando ese año al 3,3% de los estudiantes y representando el 1,74% de las transferencias totales del Tesoro Nacional). El periodo se caracteriza por fundamentaciones centradas en la inclusión y el aseguramiento del "derecho a la ciudadanía universitaria"<sup>4</sup>, concepciones que recogen las investigaciones académicas (Chiroleu, 2009; García de Fanelli, 2014; Marquina *et al*, 2015; Aponte-Hernández, 2008) y que forman parte de renovadas fundamentaciones de las políticas sociales por el "enfoque de derechos"<sup>5</sup> preocupadas por la cohesión social<sup>6</sup>. Los programas focalizados típicamente neoliberales, destinados a grupos específicos como indígenas o discapacitados, son rearticulados con acciones dirigidas a compensar otras desigualdades, incorporando criterios adicionales de elegibilidad para beneficiar a grupos antes no considerados, tales como embarazadas o padres/madres de familia. Simultáneamente, cambian aspectos del diseño e implementación de las políticas sectoriales, pues cuestionando la focalización neoliberal, se las piensa como políticas integrales, "socio-educativas" (Tedesco, 2005), tributarias de la preocupación por los problemas de coordinación intersectorial, modelos de coordinación en red y participación de actores de la sociedad civil, abordajes promovidos por especialistas en Administración Pública que se asocian a un Estado "moderno" (VV.AA., 2010). Los programas buscan articular la acción de diversas agencias estatales; así, por ejemplo, el diseño del PNBB buscó articular e integrar

---

4 Ver, por ejemplo, la discusión sobre la superación del neoliberalismo a partir de la redefinición y materialización de la "ciudadanía" en S. Fleury (1997), quien en su Proposición 3 interpreta que: "La política social, como estrategia de hegemonía, tiene su formato y contenido definidos en el proceso de enfrentamiento de las clases en lucha, a partir de la capacidad de articulación de contenidos supraclases a sus proyectos de dirección de la sociedad"(Fleury, 1997: 61)

5 Ver, por ejemplo: Bossio, Diego & Boudou, Amado (2010). "Inclusión y previsión social en una Argentina responsable". Presentación ante la Comisión Bicameral del Congreso Nacional. Recuperado el 16/02/2016 de fgs.anses.gob.ar/archivos/.../Presentacion\_Bicameral\_Julio2010.pdf

6 A. Chiroleu afirma que en las décadas recientes se reconoció la necesidad de incorporar dentro de la universidad "una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos"; avanzando así más allá del acceso formal para garantizar posibilidades concretas de finalizar estudios y obtener resultados similares. El concepto de "inclusión" sería entonces más amplio y complejo, en tanto atiende a la "diversidad" de condición (de género, etnia, de capital cultural, etc.) (Chiroleu, 2009: 102); reflejaría "la esperanza de construir sociedades con ciertos márgenes de movilidad, superando posiciones estáticas y jerárquicas y de aumentar la cohesión social, cuestiones de fundamental importancia en sociedades fuertemente fragmentadas como la actual. No supone sin embargo, cambios enfáticos sino en todo caso una nueva concepción reformista: no se aspira a cambiar la sociedad a través de la universidad, sino a abrir puertas a los sectores más desfavorecidos de esa sociedad como forma de mantener márgenes razonables de cohesión social, a generar posibilidades concretas de permanencia y egreso." (*Ídem*: 104).

programas sociales de otras áreas del Estado (Ministerio de Desarrollo Social, ANSES, etc.) como la AUH y el Programa "Jóvenes con más y mejor trabajo".

Por su parte, los términos de las convocatorias muestran mayor sensibilidad a los temas de la agenda educativa en general, reconociendo los problemas del nivel medio (de sobreedad y rendimiento académico), además de los problemas de rendimiento de los estudiantes universitarios, ya sea disminuyendo las exigencias académicas para ingresar y mantenerse en el programa, aumentando los rangos de edad, considerando el alargamiento del cursado de las carreras, etc.

La información proporcionada por los Anuarios no permite caracterizar el impacto y la eficacia de los Programas en lo que respecta a la "democratización" del acceso y permanencia de los grupos más pobres, porque se discontinuó la publicación de datos sobre pobreza / indigencia de las familias. Desde 2006 se dejaron de ofrecer datos de ingresos del hogar; desde 2007, del nivel educativo alcanzado por los padres. La descripción de los becarios se limita a su edad y sexo (no en el Anuario 2013), condición de ocupación (no en todos los Anuarios), cantidad de integrantes del hogar, y trayectoria académica. Por ello los Anuarios dejan de ser fuente para estimar el impacto sobre los niveles de incorporación de los frecuentemente caracterizados como "estudiantes primera generación". Los datos del Anuario 2006 para las convocatorias 2002 a 2007 muestran que, excepto en 2005 (año atípico, con un 48,78% de becarios con padres de nivel educativo terciario-universitario), alrededor del 75% tenía padres con estudios primarios y/o secundarios (SPU, Anuario 2006: 180). Por otra parte, en 2004 el 75% de los becarios provenían de familias pobres, y 29,3% de indigentes, y 18% de los padres tenían nivel educativo terciario-universitario; y en la convocatoria 2006 35,76 % de becarios eran de familias pobres y 10,28% de indigentes (de los que, casi el 53% provenía de hogares con ingresos inferiores al tope de \$1.750 para solicitar la beca) (Anuario 2005: 234).

Complementando estos datos con los de la EPH referidos al % de estudiantes de 18-30 años asistiendo al nivel superior por quintiles de ingreso, sin discriminar asistencia a sector público o privado (y haciendo la salvedad de que la educación superior no universitaria tradicionalmente concentra un % mayor en los quintiles inferiores), en el periodo 2004-2012 se habría registrado una mejora de su incorporación al nivel<sup>7</sup>; pero en tanto ella acompañó al aumento de la tasa general de escolarización en el nivel superior, los quintiles de mayores ingresos continúan sobre-representados. Pero es imposible definir cuál es la contribución del PNB y del PNBB a este proceso.

---

7 Según elaboraciones de datos de CEDLAC / CEDLAS / BM realizadas por Suasnàbar & Rovelli (2016).

En la literatura sobre políticas sociales, la provisión de educación no ha sido un elemento central a la hora de definir tipos de regímenes de bienestar; pero, en las últimas décadas, ha venido siendo considerada como componente necesario de las políticas de seguridad social para la reducción de la llamada "nueva estructura de riesgos" en las economías postindustriales (Esping-Andersen, 2000), bajo el supuesto de la inevitabilidad del sentido de las transformaciones, o también en enfoques más recientes del "buen vivir" ("wellbeing") (Wood & Newton, 2005)<sup>8</sup> (Stutz, 2006). Su horizonte estratégico es la igualdad social definida como "construcción de sociedades económicamente integradas, socialmente cohesivas y políticamente compartidas, donde las diferencias no configuren segmentaciones" (Andrenacci & Reppeto, 2008: 19). La promoción del acceso a la educación universitaria, junto con programas de activación social (trabajo subvencionado), y el estímulo de alianzas solidarias, son una de las herramientas seleccionadas para mitigar los altos niveles de desempleo juvenil (Esping-Andersen, 2000). En países con estructuras socioeconómicas periféricas y frágiles como es el caso argentino -en la que las políticas neodesarrollistas combinaron la defensa de un "modelo productivo nacional y popular" con una reprimarización y extranjerización de hecho de la economía, tasas de informalidad, desempleo, polarización de ingresos y proporción de hogares pobres e indigentes, de difícil reversión (Félix & López, 2010) (Salvia, 2016)-, estas adaptaciones no pueden ser realizadas utilizando las estrategias recomendadas en los países "centrales", que apuestan a la re-familiarización y a la conformación de una "sociedad del bienestar". Requieren la intervención del Estado, propuesto como un "Estado Social Activo" que implementa políticas para "incorporar" a los individuos y grupos más vulnerables y contribuir a consolidar imaginarios de igualdad y solidaridad (Boyer, 2006) (Esping-Andersen *et al*, 2002).

Entonces, ¿cómo evaluar la contribución y el sentido real de los programas de becas universitarias? Si se buscara una comprensión de los fundamentos más generales, más allá de sus objetivos explícitos y los de las políticas sectoriales en las que se insertaron, deberíamos intentar comprender el sentido y evolución de estos programas sin perder de vista su articulación con rasgos estructurales de la formación social argentina (Adelantado *et al*, 1998) o, como señala Fleury (1997), la particular

---

8 Afirman Wood & Newton: "el asunto de la política social involucra objetivos de `ingeniería social` más amplios (reflejado por el pasaje desde los regímenes del `bienestar` a los regímenes de `estar bien`) y su correspondiente ampliación de los instrumentos e interesados que incluyen... a actores no estatales. Tales actores pueden ser la conocida sociedad civil organizada y líderes de ONGs provenientes de la clase media educada. También puede tratarse de sectores desorganizados de clase media con el potencial de ser movilizados al establecimiento de alianzas con los pobres sobre la base de intereses comunes, expresados en general como bienes públicos" (Wood & Newton, 2005: 3).



configuración de las relaciones de poder y la lucha política dentro y fuera del Estado, y los procesos de reproducción de la fuerza de trabajo, la circulación y el consumo consolidados en estos últimos quince años. Intentando este enfoque, podríamos comenzar a superar el problema señalado por Offe y Lenhardt (1984: 90 y ss.): nuestras investigaciones sobre las políticas sociales / educativas suelen soslayar las preguntas sobre la manera en que la política estatal se deriva de los problemas específicos de una estructura económica y de clase, basada en la utilización privada del capital y del trabajo asalariado libre, y sobre qué funciones desempeñan en relación con esa estructura. Por ello, esas investigaciones se enfrentan a un doble dilema, metodológico y político: no poder sostener la validez y necesidad de sus presupuestos normativos, y no ser capaces de inducir a los actores políticos a reconocer las discrepancias entre el “deber ser” y el “es”.

## Bibliografía

- Adelantado, J.; Noguera, J.; Rambla, José A.; Saez, L.** (1998). Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica. *Revista Mexicana de Sociología*, 3 (jul.-sept.), 123-156.
- Andrenacci, Luciano & Repetto, Fabián** (2006). *Universalismo, ciudadanía y estado en la política social latinoamericana*. Washington D.C.: INDES / BID. Recuperado el 1/12/2015 de: [http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Politicassociales/Andrenacci\\_Repetto.pdf](http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Politicassociales/Andrenacci_Repetto.pdf)
- Arcidiácono, Pilar; Fairstein, Carolina & Kletzel, Gabriela** (2009). “El enfoque de Derechos en políticas sociales y la experiencia de judicialización del Programa Jefes y Jefas de Hogar Desocupados: ¿Por la buena senda? En *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Aponte-Hernández, Eduardo** (2008). Desigualdad, equidad e inclusión en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En: Ana Lúcia Gazzola & Ariel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp.113-154). Caracas: IESALC - UNESCO.
- Bonnet, Alberto** (2010). “La metamorfosis del estado argentino: ¿hacia una nueva forma de estado pos-neoliberal?” Ponencia presentada en el *V Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, Asociación Latinoamericana de Ciencia Política*. Buenos Aires. Recuperado el 3/09/2015 de <http://www.aacademica.com/000-036/865>
- Boyer, Robert** (2006). El Estado Social a la luz de las investigaciones regulacionistas recientes. *Revista de Trabajo*, 2 (3), 139-156

- Chiroleu, Adriana.** (2009). La democratización del acceso a la universidad: de la ampliación de oportunidades a la inclusión. En A. Chiroleu & M. Marquina, *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente* (pp 99-116). Buenos Aires: Lugar.
- Esping-Andersen, Gøsta** (1996). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- (2000). *Fundamentos sociales de las economías postindustriales*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Esping-Andersen, Gøsta et al** (2002). *Why we need a new welfare state*. Oxford: Oxford University Press.
- Félix, Mariano & López, Emiliano** (2010). “La dinámica del capitalismo periférico posneoliberal-neodesarrollista. Contradicciones, barreras y límites de la nueva forma de desarrollo en la Argentina” [en línea], *Revista de debate y crítica marxista*. Nueva Serie, 45. Recuperado el 6/05/2013 de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4654/pr.4654.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4654/pr.4654.pdf)
- Fleury, S.** (1997). *Estado sin ciudadanos. Seguridad social en América Latina*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- García de Fanelli, Ana** (2014). “Inclusión social en la educación superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación”. *Páginas de Educación*, 7 (2), 275-297.
- Hega, Gunther M & Hokenmaier, Karl G.** (2002). “The Welfare State and Education: a Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies”. *German Policy Studies*, 2 (1), 143-173.
- Isuani, E. A.** (1991). Bismark o Keynes: ¿quién es el culpable? En E. A. Isuani, R. Lo Vuolo & E. Tenti Fanfani, *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis* (pp.9-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marquina, Mónica & Chiroleu, Adriana** (2015). “¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina”. *Propuesta Educativa*, 24 (43), Vol. 1, 7-16.
- Marshall, T. H.** (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Franzoni, Julieta** (2007). *Regímenes del bienestar en América Latina*. Documento de Trabajo N° 11. Madrid: Fundación Carolina. Recuperado el 18/11/2015 de: <http://www.fundacioncarolina.es>
- Offe, Claus & Lenhardt, Gero** (1984). “Social policy and the theory of the state”. En C. Offe, *Contradictions of the welfare state* (pp.88-118). London: Hutchinson.

- OREALC-UNESCO** (1979). "Informaciones sobre los principales sistemas de crédito educativo en 12 países de América Latina y el Caribe". *Boletín de Estadísticas* /17. Santiago de Chile: UNESCO.
- Salvia, Agustín (coord.)** (2016). *Evaluación de la pobreza urbana desde un enfoque multidimensional basado en derechos 2012-2015*. Buenos Aires: UCA / Observatorio de la Deuda Social Argentina.
- Stutz, John** (2006). *The role of well-being in a Great Transition*. GTI Paper Series N° 10. Boston : Tellus Institute.
- Suasnábar, Claudio & Rovelli, Laura I.** (2016) Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina. En Ignacio Aranciaga (comp.), *La universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas: debates y propuestas sobre modelos universitarios desde una perspectiva comparativa* (pág.68-90). Libro Digital. Rio Gallegos: Ediciones UNPAedita, Editorial Universitaria
- Tedesco, Juan C.** (2005). Los nuevos temas de la "agenda" de la transformación educativa en la Argentina. En J. C. Tedesco (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (págs. 13-16). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - IIPE - UNESCO.
- Tedesco, Juan C. & Tenti Fanfani, Emilio** (2001). *La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires: IIPE / UNESCO.
- VV.AA.** (2010). Los desafíos de la coordinación y la integralidad de las políticas y gestión pública en América Latina. Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación - Proyecto de Modernización del Estado.
- Wood, Geof & Newton, Julie** (2005). "From Welfare to Well-Being Regimes: engaging new agendas". Ponencia presentada en Arusha Conference "New Frontiers of Social Policy: Development in a Globalizing World". IADB. Recuperado el 15/11/2015) de: <http://siteresources.worldbank.org/INTRANETSOCIALDEVELOPMENT/Resources/fromwelfaretoowellbeing.pdf>

# **Entre la autonomía y la autarquía, los límites y vicisitudes jurídico - legales de la Autonomía Universitaria entre el primer peronismo y los gobiernos semi- democráticos entre las décadas de 1946 y 1966**

M. V. SANTORSOLA

UNLAM – UNTREF

F. LUJAN ACOSTA

UNLAM

L. GÓMEZ RUSCA

UNLAM – UL

M. GRIFO

marcelogrifo8 hotmail.com

NLAM –UBA

## **Introducción**

Nuestra propuesta tiene por objeto el análisis teórico – jurídico del concepto Autonomía / Autarquía Universitaria, y sus desplazamientos y transformaciones a través del tiempo histórico. El trabajo intenta desplegarse a partir de un doble recorrido analítico: Por un lado revisaremos los postulados, las aspiraciones y las ambigüedades de las conceptualizaciones referidas al binomio Autonomía / Autarquía dentro del marco sociocultural que persigue la ley 13.031 y 14.297 proporcionada por la experiencia del primer peronismo 1946 -1952; así como también, su posterior anulación y revalidación autárquica por medio de la llamada Revolución Libertadora, a través del decreto – ley 477 del 7 de octubre de 1955, que deroga las leyes 13.031 y 14.297; restableciendo la ley 1.597 sobre gobierno de las universidades propuesta por Nicolás Avellaneda a fines del siglo XIX. El dilema de Laica o Libre, atraviesa el gobierno de Frondizi, - como parte un momento socio cultural, en el que se piensa bajo los parámetros de tecnicismo, eficientismo y racionalidad, propiciados por la teoría de la modernización económica cuya matriz ideológica actuó

como paradigma de las experiencias burocrático - autoritarias y semi -democráticas entre las revoluciones Libertadora '55 y Argentina '66, respectivamente.

La coyuntura de época esta signada por el clivaje Peronismo – Anti peronismo, según este dilema la sociedad argentina atravesaba, en realidad comenzaba a atravesar un arco epocal, marcado por los enfrentamientos, disputas y poder de hegemonía cultural e ideológica por parte de dos tendencias opuestas a la hora de comprender y proponer la construcción y educación del ser nacional, del nacionalismo, de la industrialización y las necesidades de éste, a la luz de un contexto internacional marcado por la guerra fría, que obligaba al alineamiento dentro del mundo bipolar que asomaba.

Las universidades fueron testigos de la creciente intolerancia ideológica y política desplegada en todos los ámbitos sociales durante la década del 30, generada a partir de la resistencia al cambio por parte de los sectores conservadores. La intervención de las universidades no obstó a que el estudiantado, ahora conformado por las clases en ascenso, abrigara un mayor grado de politización como reacción frente a la corrupción y al fraude imperante.

La postura opositora de los estudiantes frente al gobierno se acrecentó con el golpe de estado ocurrido en 1943 debido a las medidas represivas y fuertemente cercenadoras de la autonomía.

Si bien, la relación del primer peronismo con la institución universitaria fue compleja; será obra de este gobierno, el primero por cierto, en encargarse de reglamentar en detalle aspectos fundamentales de la organización de la universidad perteneciente al ámbito de su autonomía. La primera ley promulgada 13.031 en 1947, que fue derogada y reemplazada siete años después por la ley 14.297, sustancialmente similar, al menos en el objeto y fin al que la promovía y aspiraba. 2 cita de La ley...g. ruiz and cia.

La relación de Juan Domingo Perón con la universidad, estuvo profundamente impregnada por la coyuntura sociopolítica característica de la época.

Las directivas de reconocimiento a los sectores marginados van a plasmarse en el texto de la constitución de 1949 y en el de la ley que en ambos casos garantizaban tanto la gratuidad de la educación superior y la autonomía académica, siempre que estos instrumentos no permitieran que se filtrara la ideología política, especialmente la de rasgos contrarios al gobierno.

En el proyecto de educación popular que enarbolo el justicialismo, la prosecución y conformación del “ser nacional” era una tarea que involucraba integralmente a todas las gradualidades formativas, de forma que la educación superior no pasará desapercibida para el modelo peronista. Se hacía completamente necesario formar

política e ideológicamente a la juventud, ya que esta era pensada con un destino manifiesto, es decir, como la clase político dirigencial que conduciría al país en el futuro.

Recordemos que para este proyecto de construcción político – nacional, el sujeto es y se realiza, solo y a partir de su proyección en una comunidad – patria, que se superponía al individuo aislado, la propuesta queda plasmada en lo que fue conocido como La Comunidad Organizada, teorización y propuesta filosófico – política que expresa el sentido corporativo nacional del ser y de la comunidad nacional.<sup>3</sup> cita comunidad orga.

La universidad era reconocida como un espacio de poder que debía ser controlado mediante una adecuada articulación con el Estado.

### **El dilema de ser o no ser... peronistas o antiperonistas**

El 16 de septiembre de 1955 estalló la autodenominada Revolución Libertadora que derrocó a Perón y nombró presidente de la Nación a Eduardo Lonardi. Éste, era un miembro destacado del nacionalismo católico.

Si el proceso destituyente fue llamado Libertador, es porque, entendían que el objetivo era erradicar de la sociedad la perniciosa influencia de peronismo; el cual era visto como el mal político de la sociedad argentina, por su carácter totalitario y su liderazgo tiránico.

El golpe militar contó con el apoyo de vastos sectores económico y político de la sociedad argentina Lonardi, ejerció el poder hasta el 13 de octubre y fue sucedido por Pedro Eugenio Aramburu (representante del ala militar más recalcitrantemente anti-peronista y menos flexible que su sucesor, al intentar llegar a algún tipo de acuerdo con el líder y el movimiento depuesto) quien estaba dispuesto a limpiar el país de peronismo. Desperonizar la sociedad de la mala influencia del peronismo fue la meta y objetivo propuesto por la libertadora. Tanto los militares, los políticos, como el empresariado en general consideraban que la causa de las crisis económica que vivía el país eran las profundas distorsiones que había provocado la intervención del estado peronista en los procesos de acumulación y distribución de la riqueza. En un contexto de prohibición y proscripción política tanto del líder como del partido peronista, se generó una situación de tensión cívico – política, que condujo a la sociedad argentina a un callejón sin salida.

La eliminación del otro era la forma como concebían los argentinos la política en esa época.

Lonardi había nombrado ministro de educación a Atilio Dell' Oro Maini, quien provenía de la revista *Criterio* y de los Cursos de Cultura Católica. Durante el período de Aramburu, que duró hasta el 1º de mayo de 1958, hubo cuatro ministros de educación: el propio Dell' Oro Maini, Carlos Adrogué, un radical unionista, vinculado con los dirigentes Zavala Ortiz y Sanmartino, Acdel E. Salas, quien después sería Procurador General de la Nación con Illia, y Alberto Mercier, interinamente. Pugnaban por el control del poder en el área educacional el liberalismo católico y el liberalismo laico; el nacionalismo católico, que se había separado de Perón a raíz del conflicto con la Iglesia en 1954, había ido perdiendo adhesiones.

La labor desarrollada por aquellas gestiones ministeriales consistió en mantener el equilibrio entre las tendencias que se habían aliado para derrocar al peronismo. Todas ellas coincidieron en la desestructuración del montaje pedagógico. Se eliminó su simbología de los textos, los planes de estudio y la vida cotidiana escolar. No fue necesario cambiar mucho más porque a través de casi una década de nacionalismo popular, en la escuela persistía casi intacto el viejo discurso normalista mechado con enunciados católicos.

Los docentes que formaban parte del bloque que derrocó a Perón compartían un campo semántico, unos valores y una estética.

Habían pasado muchas décadas estructurando acuerdos sobre las formas, ingreso, calificación, promoción, expulsión y convivencia en su espacio profesional específico. Su reclamo principal era el Estatuto del Docente. La lucha por el Estatuto provenía de la primera década del siglo. En 1912 el anarquista Julio A. Barcos había encabezado la primera huelga docente; en 1913 fueron exonerados Barcos, el inspector técnico Próspero Alemandri, un hombre de gran actuación gremial que sería redactor del Estatuto del Docente en 1958 y la educadora Leonilda Barrancos. En 1919 Florencia Fossatti había conducido en Mendoza una huelga que fue apoyada por el movimiento obrero nacional. La característica común a aquellos gremialistas era su doble interés por el sindicalismo y la pedagogía. Estas luchas se habían desarrollado durante medio siglo. Los maestros socialistas, demócratas progresistas y radicales volvieron a la superficie en 1955 e impulsaron una revivificación de la escuela activa. El grupo normalista espiritualista que tuvo peso durante el peronismo, liderado por Rezzano, Calzetti y Cassani, fue desplazado por su colaboración con el Ministerio, o se fue jubilando. La excepción fue el espiritualista liberal Juan Mantovani, repuesto en las cátedras de las que había sido expulsado por la gestión peronista. Mantovani participó del grupo liderado por el filósofo Francisco Romero, que adscribía a la corriente filosófica y pedagógica neokantiana. Desde su cátedra

de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA formó una generación de pedagogos cuya influencia está hoy presente en la actividad educacional pública y privada.

## **Desarrollismo y educación**

Desde el 1º de mayo de 1958 hasta el 29 de marzo de 1962 gobernó el país una fracción del radicalismo, la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI) encabezada por Arturo Frondizi. Fueron sus ministros de Educación el militante católico Luis Mc Kay y Héctor B. Noblia, perteneciente a uno de los sectores más progresistas del radicalismo, que había encabezado el dirigente de la Provincia de Buenos Aires Moisés Lebenhson.

Frondizi había hecho un acuerdo con Perón, por lo cual comenzó su gobierno devolviendo los sindicatos a las direcciones justicialistas estableciendo un aumento salarial del 60 %. Pero a fines de 1958 reorientó su política económica para favorecer el ingreso de capital extranjero y concomitantemente comenzó a aplicar una política dura al movimiento sindical. Movilizó al Ejército para reprimir a los trabajadores públicos en huelga mediante el Plan CONINTES y mantuvo la proscripción que pesaba sobre el peronismo desde 1955.

El gobierno frondicista ordenó la cuestión docente, impulsó la teoría del planeamiento, comenzó la transferencia de escuelas nacionales a las provincias y abrió la puerta grande a la enseñanza privada.

En 1958 se promulgó el Estatuto del Docente, comenzaron a funcionar las Juntas de Calificación y Disciplina y se realizaron concursos.

Como cláusula provisoria del Estatuto se duplicó el sueldo de los docentes. Se creó la Comisión Permanente de Coordinación Escolar; se firmaron convenios de coordinación con las provincias y por primera vez en la historia se logró un acuerdo curricular básico para un programa de aplicación en todas las escuelas provinciales y nacionales del país.

Comenzó la transferencia de escuelas a las provincias de Chubut, Neuquén, Santiago del Estero, Corrientes y San Luis pasaron todos los establecimientos dependientes del Consejo Nacional de Educación; quedaban asegurados los derechos de los docentes por la vigencia del Estatuto. La transferencia del resto, que debía terminar en 1962, quedó interrumpida por el golpe militar que derrocó al gobierno.

Frondizi creó el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), cuya área de educación estuvo a cargo del pedagogo Norberto Fernández Lamarra, discípulo de Gil- da Romero Brest. En el Ministerio se formó un Servicio de Planeamiento vinculado



con el CONADE y con la UNESCO. La meta de la educación comenzó a ser preparar recursos humanos para el desarrollo. Se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET); en las escuelas industriales se abrió un primer año de orientación vocacional se dictaron cursos de formación acelerada y se establecieron vinculaciones entre el CONET, la Organización Internacional del Trabajo y UNESCO. La Universidad Obrera Nacional pasó a llamarse Universidad Tecnológica. Pero, como en ocasiones anteriores, la vinculación entre educación y trabajo no alcanzó el tronco del sistema educativo. Tuvo una escasa incidencia, pese a su importancia en el imaginario desarrollista de la época.

### **Laica y libre**

El mayor conflicto del período fue provocado en 1958 por el Poder Ejecutivo al impulsar la Ley Domingorena. Este proyecto, que impulsaba la educación privada, dividió a la Opinión pública en dos grandes bloques: quienes apoyaban la laicidad y estaban contra las medidas del gobierno y quienes defendían la libertad de enseñanza que representaba en especial al liberalismo católico. Las banderas de laica y libre enfrentaron a miles de jóvenes; a favor de la enseñanza laica se produjo la mayor manifestación estudiantil docente de la historia. En medio de la crisis el gobierno dictó la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario. Por primera vez en la historia educativa nacional quedó configurado un sistema orgánico privado. Durante la gestión de Frondizi fueron reconocidas nuevas universidades privadas, donde se inscribieron alrededor de 5000 alumnos y se contrataron 1000 profesores. En la educación media se aprobaron nuevas orientaciones de bachilleratos: bilingüe, agrotécnico y humanístico. Los colegios adquirieron total autonomía respecto de la enseñanza oficial.

### **Educación pública, durante el período de Illia**

José María Guido, presidente provisorio del Senado durante el frondicismo, asumió el poder en el marco del golpe de Estado de marzo de 1962 y tuvo como ministros de Educación a Miguel Sussini (h), Alberto Rodríguez Galán, José Mariano Astigueta y Mariano Bas (interino). Su administración no produjo en la educación ningún hecho destacable. Distinto fue el gobierno de la Unión Cívica Radical del

Pueblo que comenzó en 1963, a cargo de Arturo Illia, cuyo ministro de Educación fue Carlos Alconada Aramburu. La relación entre el gobierno y los 80.000 docentes había mejorado desde 1961, cuando la Cámara Federal del Trabajo resolvió a su favor sobre la deuda que el gobierno tenía con ellos desde 1958.

Desde 1955 hasta 1962 se dio el período más prolongado del reformismo universitario. El grupo liderado por el filósofo neokantiano Francisco Romero se hizo cargo de la Universidad de Buenos Aires, influyendo también sobre algunas universidades nacionales como la de Tucumán, del Litoral y La Plata. Sus principales integrantes eran Risieri Frondizi, José Luis Romero (que fue nombrado rector interino de la UBA), Rolando García, José Babini, William Chapman, Manuel Sadosky, Eugenio Pucciarelli, Norberto Rodríguez Bustamante y Gino Germani. Estaban representadas en ese grupo las distintas, áreas del saber universitario. Su política se caracterizó por restaurar el cogobierno, la autonomía universitaria y la libertad de cátedra y por promover la producción científica y cultural. Pese a sostener tales principios, esta gestión universitaria excluyó a los intelectuales peronistas y a los de izquierda que en esos años se acercaban al peronismo. En 1962 ganó las elecciones universitarias el Movimiento Humanista; sucesivamente asumieron el rectorado Julio Olivera e Hilario Fernández Long. La gestión humanista no alteró el modelo reformista de funcionamiento y continuó hasta la intervención producida por la dictadura de Onganía, en 1966.

### **Autonomía y autarquía universitaria en argentina**

La autonomía universitaria es la independencia política y administrativa de una universidad pública respecto de factores externos. El principio de *autonomía* *Iris universitaria* sostiene que la universidad debe ser autónoma y auto-gobernada, y que debe elegir sus propias autoridades sin injerencia del poder político, decidiendo sus propios estatutos y programas de estudio.

La *autonomía universitaria* está fundada en la necesidad de evitar que los vaivenes del poder político se traduzcan en cambios arbitrarios de la vida y las autoridades universitarias.

La *autonomía universitaria* es un antiguo principio de organización de las más antiguas universidades europeas: las universidades de Bolonia (1088), París (ca. 1150), Oxford (siglo XI), Salamanca (1218), Cambridge (1209), se organizaron sobre principios de autonomía. La idea de *autonomía universitaria* es llevada por España a sus universidades coloniales en América.

Con autonomía, los diferentes colectivos de la comunidad universitaria (profesores, alumnos y personal no docente) controlan de forma directa mediante elecciones internas para elegir a los diferentes órganos de gobierno:

Rectorado,  
Claustro,  
Decanato o Dirección,  
Junta de Facultad o Escuela  
Direcciones y Consejos de Departamento.

De este modo, la *Autonomía Universitaria* pretende preservar a la universidad de las luchas partidistas del poder político. Sin embargo, las autoridades académicas y los miembros de los órganos de gobierno pueden llegar a defender los intereses de su colectivo (profesores, estudiantes, personal no docente), cuando no directamente, intereses personales, por encima de los de la institución o la sociedad.

La autonomía universitaria es un requisito con el que una universidad debe contar para brindar seguridad y plena comodidad para con el estudiantado, que por cierto es una firme introducción de la universidad como garantía inicial en cuanto a los aspectos académicos, económicos, logísticos, etcétera.

En Argentina: la autonomía universitaria fue reconocida por primera vez en 1919, como consecuencia del movimiento de Reforma Universitaria que se había iniciado en Córdoba el año anterior. Los gobiernos militares tendieron a intervenir las universidades y anular su autonomía; el hecho conocido como la Noche de los bastones largos de 1966 sucedió cuando el régimen militar dirigido por Onganía decidió anular la autonomía universitaria. Desde 1983 las universidades públicas argentinas son autónomas y en 1994 la *autonomía universitaria* y su autarquía financiera, fue garantizada en la Constitución (art. 75, inciso 19).

### **La autonomía y autarquía en la legislación argentina**

La parquedad del texto constitucional y la brevedad del respectivo debate obligan a pensar que los constituyentes entendieron que la autonomía y la autarquía universitarias, más allá de los avatares históricos por todos conocidos, eran valores entendidos en la sociedad argentina y preexistentes a la reforma constitucional, cuyas nociones y alcances prácticos no requerían mayores precisiones y, por tanto, no podrían ser desconocidos por el legislador al momento de reglamentarlas. Esto pone de relieve, la importancia que revisten los antecedentes históricos para la interpretación de la norma.

La primera referencia a la “autonomía” en un texto constitucional argentino fue hecha en la Constitución de 1949, que rigió desde ese año hasta 1955, en la que figuraba esta norma: “Las universidades tienen el derecho de gobernarse con autonomía, dentro de los límites establecidos por una ley especial que reglamentara su organización y funcionamiento” (art.37, sec. IV, inc.4º).

En poco más de un siglo, la legislación universitaria argentina ha experimentado notorios cambios en lo que respecta a la autonomía-autarquía de las universidades nacionales. No obstante, es posible encontrar en ella algunas coincidencias, al menos formales, que no dejan de tener importancia. Al sancionarse la Constitución de 1853 había en el país dos universidades, ambas provinciales: la de Córdoba y la de Buenos Aires. La primera fue nacionalizada en 1854, durante la presidencia de Justo José de Urquiza, la segunda lo fue en 1881, durante la presidencia de Julio A. Roca, a consecuencia de la federalización de la ciudad de Buenos Aires. Poco después, en 1885, se dictó para ambas la ley 1.597, conocida como ley Avellaneda, por haber sido Nicolás Avellaneda, entonces rector y senador nacional, el autor del respectivo proyecto. La ley tenía sólo tres artículos, el primero de los cuales disponía que las universidades mencionadas debían dictar sus estatutos con sujeción a las bases establecidas en sus siete incisos. En 1895, la ley 3.271 agregó un nuevo artículo, sin mayor importancia. Posteriormente, la ley-convenio 4.699, de 1905, que dispuso la nacionalización de la universidad provincial de La Plata, estableció otras bases, bastante más detallistas, pero exclusivamente para el estatuto de esta nueva universidad nacional. Hasta 1947, estas leyes, en las que no figuraban las palabras autonomía ni autarquía, mantuvieron su vigencia sin modificaciones, pese a los numerosos proyectos elaborados para reemplazarlas o reformarlas. En 1947, durante la primera presidencia de Juan Domingo Perón, se sancionó la ley 13.031, que derogó la ley Avellaneda, sin hacer referencia alguna a los estatutos universitarios. En realidad, se trataba de una ley-estatuto, que en sus 118 artículos regulaba todos los aspectos de la organización y el funcionamiento de las universidades nacionales de manera detallada y rigurosamente uniforme. En 1954, durante la segunda presidencia de Perón, dicha ley fue, a su vez, derogada y reemplazada por la ley 14.297, que tenía el mismo carácter de ley-estatuto y que, pese a su menor extensión (73 artículos), regulaba aún más rigurosamente la vida universitaria. En contraste con esta restricción práctica de la autonomía-autarquía y otras que más adelante veremos, ambas leyes declaraban lo siguiente: “Las universidades (...) cuentan (...) con la autonomía técnica, docente y científica que se les confiere por la presente ley y con el pleno ejercicio de su personalidad jurídica” (ley 13.031, art.12). “Las universidades cuentan con autonomía docente y científica y gozan de la autarquía que en

el orden administrativo les confiere la presente ley” (ley 14.297, art.69). En 1955, el gobierno de facto instalado ese mismo año puso en marcha un proceso totalmente contrario. El decreto-ley 477/55 derogó las leyes 13.031 y 14.297, restableció la vigencia de la ley Avellaneda, intervino provisoriamente las universidades, y levantó la bandera de la autonomía universitaria. Pocos meses después, el decreto-ley 6.403/55 (61 artículos) estableció las normas básicas del proceso de transición, modificadas enseguida por los 16 decretos-leyes 10.775/56, 8.780/57 y 15.677/57, para citar sólo los más importantes. Todos ellos fueron ratificados con posterioridad por la ley “ómnibus” 14.467, de septiembre de 1958. El resultado de esta proliferación normativa fue un régimen complejo y casi laberíntico, cuya norma clave era, no obstante, muy clara: “El estatuto de cada universidad será publicado en el Boletín Oficial y entrará en vigencia a los diez días de su publicación, quedando sin efecto, desde entonces, frente al mismo, las disposiciones de la ley 1.597, del decreto 6.403/55 y de cualquier otra disposición legal o reglamentaria que se le opongá” (decreto-ley 10.775/56, art.9º). La norma transcripta instauraba un nuevo régimen, desconocido hasta entonces, caracterizado por la ausencia de normas mínimas comunes a todas las universidades y la vigencia automática de regímenes estatutarios particulares, dictados por ellas mismas. Y como estos estatutos podían diferir entre sí, existía la posibilidad de que las disposiciones legales y reglamentarias anteriores mantuvieran su vigencia en unas universidades y no en otras. Una excepción -más de hecho que de derecho-a lo que acaba de señalarse fue el decreto-ley 7.361/57, que estableció un nuevo régimen económico-financiero para las universidades, cuya vigencia no fue alterada por los estatutos posteriores. En los considerandos de estos decretos-leyes abundan las referencias a la autonomía, pero no así en sus partes dispositivas. El más importante de todos ellos, el 6.403/55, menciona seis veces en sus considerandos el “principio de autonomía”, la “anhelada autonomía” y la “plena autonomía”, pero, en cambio, en su parte dispositiva dispone tan sólo: “Las universidades nacionales se organizan y desenvuelven dentro de un régimen jurídico de autarquía, tienen el pleno gobierno de sus estudios y la administración de su patrimonio conforme a las leyes respectivas, y de acuerdo con los estatutos que cada una dicte para sí misma según las modalidades de su tradición y las conveniencias de su ámbito local” (art.1º). Fiel a esa terminología técnica, el capítulo III de dicho decreto, relativo al trámite de aprobación de los estatutos y designación de las autoridades estatutarias, se titulaba “Proceso del establecimiento de la plena autarquía en las universidades nacionales. Años después, la ley 14.855, de creación y organización de la Universidad Tecnológica Nacional, empleó los mismos términos: “La Universidad Obrera Nacional, creada por el artículo 9º de la ley 13.229 como orga-

nismo dependiente de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional, queda separada desde la fecha de tal vinculación y entrará a funcionar dentro del régimen jurídico de autarquía, con el nombre de Universidad Tecnológica Nacional” (art. 1º). 4. En 1966, un nuevo gobierno de facto intervino las universidades nacionales y sancionó un régimen transitorio (leyes 16.912 y 17.148) que asignó a la Secretaría de Cultura y Educación y a los rectores y decanos interventores las atribuciones estatutarias de los distintos órganos del gobierno universitario. Diez meses más tarde, la ley 17.245 (126 artículos), de 1967, estableció un régimen orgánico común para todas las universidades, a partir del cual cada universidad debía dictar su propio estatuto, y derogó expresamente los decretos-leyes 6.403/55, 10.775/56, 7.361/57 y 8.780/57. Esta nueva ley orgánica restableció el empleo simultáneo de los términos autonomía y autarquía, como se puede apreciar en este artículo: “Para el cumplimiento de lo establecido en los artículos anteriores, el Estado confiere a las universidades autonomía académica y autarquía financiera y administrativa” (art.5º). En 1974, durante la tercera presidencia de Perón, se dictó la ley orgánica 20.654 (62 artículos), que derogó la anterior, pero mantuvo el sistema de normas básicas comunes y estatutos particulares en cada universidad. En el punto que estamos analizando, reitera con ligeras variantes la misma fórmula: ‘Las universidades nacionales son personas jurídicas de derecho público, organizadas dentro del régimen de autonomía académica y docente y de autarquía administrativa, económica y financiera que les confiere la presente ley (...)’ (art.3º). En 1976, otro gobierno de facto, instalado ese año, reiteró la práctica conocida: modificó parcialmente, con carácter transitorio, la ley 20.654 y fijó al Ministerio un plazo de 180 días para elevar un proyecto de nueva ley orgánica. Esos 180 días se convirtieron en cuatro años, al cabo de los cuales fue sancionada la ley 22.207 (80 artículos), de 1980, que derogó la 20.654, sin variar el sistema de bases comunes y estatutos particulares, ni la fórmula habitual: “Las universidades nacionales son personas jurídicas de carácter público, que gozan de autonomía académica y autarquía administrativa, económica y financiera” (art.5º). 7. En diciembre de 1983, ya restablecido el régimen constitucional, uno de los primeros actos del nuevo gobierno fue dictar el decreto 154/83, por el cual se dispuso la intervención de las universidades nacionales, la rehabilitación provisional de los estatutos vigentes al 29 de julio de 1966 y otras medidas transitorias, sin llegar a derogar totalmente la ley 22.207. Seis meses después, el Congreso sancionó la ley 23.068 (10 artículos), de 1984, que ratificó aquel decreto, con algunas modificaciones, y derogó definitivamente la ley 22.207. Según el artículo 1º de la nueva ley, ella constituía el “régimen provisorio de normatización de las universidades nacionales, hasta tanto se dicte la correspondiente ley

de fondo”, normalización que, según el mismo artículo, debía cumplirse en el plazo máximo de un año y medio. Esta provisoriedad legal se extendió al régimen económico-financiero de las universidades. En efecto, la ley 23.151, de ese mismo año, sobre tal materia, autolimitó expresamente su vigencia a la de “la normalización prescripta por la ley 23.068” (art. 1º). Cinco años más tarde, la ley 23.569 de 1988, que la reemplazó, expresaba en su primer artículo que ella regiría “hasta tanto se dicte la correspondiente ley universitaria” (art.1º). Extrañamente, el decreto 154/83 y las tres leyes sancionadas en el período 1984-1989 (leyes 23.068, 23.151 y 23.569) no mencionan ni la autonomía ni la autarquía, lo cual no originó, por cierto, ningún problema. Lo que sí causó problemas fue la cuestión de la vigencia temporal de la ley 23.068. En efecto, tan claras referencias a una futura “ley de fondo” o “ley universitaria” marcan una notable diferencia entre este régimen transitorio y el del período 1955- 1957, cuya norma clave fue el artículo 9º del decreto-ley 10.775/56, antes transcrito, que descartó de plano una ley de ese tipo. Y, al mismo tiempo, abren un interrogante acerca de cuál fue el régimen legal de las universidades nacionales durante los diez años posteriores al vencimiento del plazo máximo de un año y medio establecido para su normalización. De acuerdo con el texto del citado artículo 1º de la ley, es indudable que ella estableció un “régimen provisorio”; pero el mismo artículo fija dos términos a esa provisoriedad: la normalización (máximo, un año y medio) y la sanción de la “ley de fondo”. Años más tarde, en 1993, se dictó la ley federal de educación, nº 24.195, y en ella encontramos la siguiente norma referida a las universidades: “Las universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera en el marco de una legislación específica” (art.23).

## Conclusiones

A pesar del fuerte postulado liberador y desinteresado de la labor académica – científica desarrollada en las altas casas de estudios universitarios; en nuestro corto recorrido nos interesaba plantear algunos interrogantes a la hora de pensar la neutralidad de lo y la “política” en dicho ámbito de producción y reproducción del saber. Claramente este espacio universitario con sus juegos y leyes internas, no escapa a las diatribas de poder –saber que atraviesa la historia de nuestra universidad, más allá del signo político social y la forma política de gobernabilidad del poder y de la universalidad que le imprimieron los distintos gobiernos que desde su creación labraron y estipularon las prerrogativas sobre ese supuesto saber. En otras palabras, la universidad

representaría de manera ejemplificadora, las ambivalencias por tratar de alcanzar la plena objetividad del saber, traducido en verdad, e intentando ilusoriamente escapar a las contradicciones constitutivas de dicha construcción social en donde lo político todo lo permea y lo sobredetermina. En este sentido planteamos la pregunta por el sentido de Autonomía, imposible sin el que hacer del fundamento de lo político, y lo moral, como un recorrido justo y necesario en su declaración de principios por todas las orientaciones filosófico – políticas, que asumieron los destinos de la nación en sus distintos momentos históricos. Será esta ambivalencia la que podríamos ya dar por naturalizada? O tendremos que seguir reclamando que el postulado de Autonomía y Autarquía son inseparables de la función y orientación social que sobre la que se apoye? En síntesis, si consideramos los decretos-leyes de los años 1955 a 1967 como un solo régimen legal, y hacemos otro tanto con las tres leyes del período 1984-1989, en poco más de un siglo habríamos tenido ocho regímenes universitarios anteriores a la reforma constitucional, que podrían servir de antecedentes para su interpretación en lo que respecta a la noción general de autonomía y autarquía universitaria. Pero es precisamente en este punto donde su valor es muy limitado, porque no va más allá de una coincidencia formal en el empleo de la fórmula reiteradamente citada, según la cual “las universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa, económica y financiera”. En lo sustancial, es decir, en lo que refiere al contenido o alcance práctico de esa fórmula, lejos de haber coincidencia, hay diferencias y oposiciones notorias. Para comprobarlo, basta comparar las leyes 13.031, 14.207 y 22.207 -que mencionan la autonomía autarquía, pero la restringen a lo mínimo- con el decreto-ley 6.403/55 o la ley 23.068 -que no la mencionan, pero la favorecen ampliamente-. Curiosamente, estas diferencias no dependen del tipo de gobierno que dictó las normas. En efecto, entre las más favorables a la autonomía, las hay dictadas por gobiernos constitucionales (ley 23.068) y también por gobiernos de facto (decreto ley 6.403/55 y concordantes), y en el extremo opuesto, las hay asimismo dictadas por gobiernos constitucionales (leyes 13.031 y 14.207) y por gobiernos de facto (ley 22.207).

## Bibliografía

- Halperín Donghi Tulio** “*La Argentina de Masas*” (Historia Argentina, Vol. VII).Bs. As Paidós 1980.
- Sigal Silvia** “*Intelectuales y poder en la década del sesenta*” Bs. As. Puntosur, 1991
- Ciria Alberto** “*Política y Cultura Popular: la argentina peronista 1946 – 1955* Bs. As Ediciones de la Flor. 1983.



**O Donnell Guillermo**, “*Modernización y autoritarismo*” Bs. As. Paidós 1972

**CANTINI, J. L.** (1997) *La autonomía y autarquía en las universidades nacionales*. Academia Nacional de Educación. Serie Estudios.

**FINOCCHIARO, A.** (2004). *Uba c/Estado Nacional. Un estudio sobre autonomía universitaria*. Prometeo.

**GARCÍA COSTA, V.** (1972). *La Universidad*. La Historia Popular. Centro Editor de América Latina.

**HALPERÍN DONGHI, T.** (1962) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.

# La cuadratura del círculo de la política universitaria: Propuestas para abordar el desafío

ADOLFO STUBRIN

## Introducción

En trabajos anteriores pude describir los problemas públicos universitarios, agregándole una perspectiva histórica y contextual<sup>1</sup>. En esta oportunidad toca centrarse en desafíos y propuestas más concretas, con especial énfasis sobre las universidades públicas. En 2016 el ciclo político argentino ha cambiado; es el turno en que un gobierno de nueva composición debe lidiar con numerosos asuntos que, en buena medida, vienen desde lejos. Por eso, esta ponencia esboza de la manera más clara posible unos cuantos lineamientos y algunos instrumentos para encaminar la política pública universitaria, propiciando que el estado y la sociedad la doten de la prioridad necesaria.

Abordaré cuatro ítems, con variable grado de detalle pero con similar intensidad. Parto de la convicción de que ese tetraedro reúne lo más importante a crear y a corregir frente al rumbo del sistema universitario en los últimos veinte años. Los cuatro lados del cubo son: 1- el planeamiento universitario, 2- el desarrollo curricular, 3- los mercados profesionales, 4- una nueva legislación universitaria.

Cada una de esas dimensiones tiene su propia entidad y justifican un planteo independiente pero, cabe aclarar que, en el contexto de una acción política sistemática, intento mostrarlos como uno para todos y todos para uno, es decir apunto a que traigan consigo una dinámica reciprocidad.

Tanto es así que, como en el conocido intrínquilis matemático que he tomado como título, es imposible una resolución directa porque la fórmula preestablecida nunca fue hallada pero si se recurre a aproximaciones sucesivas el problema puede ser redefinido y superado. El despliegue de estrategias en estos cuatro frentes, empleando los respectivos instrumentos de política, algunos ya existentes y otros a

---

1 STUBRIN, Adolfo (2004) "Configuración universitaria y política pública de educación superior en la Argentina", en MARQUIS, Carlos (ed.) "La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina", UP, Buenos Aires STUBRIN Adolfo (2015) "Crónica de una prioridad ausente. La educación superior en la Argentina 2002-2014", en MARQUIS, Carlos (ed.) "La Agenda Universitaria II", UP, Buenos Aires

construir a estos efectos, permitirá ir encontrando la cuadratura del círculo<sup>2</sup> de la política universitaria argentina.

El trilema que afecta a nuestro sistema universitario –y no sólo al nuestro sino cuanto menos al de la mayoría de los países latinoamericanos- podría resumirse en la dificultad de administrar de manera conjunta la función de crear y distribuir oportunidades para la movilidad social con la de ejercer fórmulas democráticas para instituir la autoridad legítima y disponer de un financiamiento tan abundante como fluido para que esos tres factores se traduzcan en una actividad académica relevante, pertinente y de calidad.

La proximidad del centenario de la Reforma Universitaria de 1918 constituye mucho más que una efeméride. Aquel acontecimiento y la continuidad histórica de un movimiento inspirado tanto en su ideario como en sus bases organizativas, siguen interpelando al presente y sirviendo de referencia. Si en aquella coyuntura histórica se pudo encontrar el camino que uniera a las juventudes emergentes con las *profesiones científicas* y la república democrática, la expectativa de un esquema de política pública que concilie de nuevo esos sentidos y propósitos está abierta. Al fin y al cabo la Reforma admite diversas interpretaciones. Tanto el acontecimiento como el secular movimiento cultural y político a que dio origen fueron y son objetos multifacéticos en torno a los cuáles se entablaron incesantes luchas y polémicas. Para mi, trasladar a la actualidad una síntesis suprema de tantos contenidos y significados políticos obliga a subrayar dos rasgos esenciales: a) la confianza en que los protagonistas cotidianos de la vida académica, con especial importancia los estudiantes, pueden co-assumir el gobierno autónomo de las universidades; y, b) un dispositivo efectivo para que el talento y el compromiso con el saber sean los criterios fundamentales para la selección del personal académico. A la vuelta de un siglo, adentrarse en la reafirmación y la recreación de la Reforma es un deber cívico pero también una aventura intelectual cautivante.

## 1- Planeamiento universitario

La Ley de Educación Superior N° 24.521 de 1995 y la política de modernización de los años noventas, incluido el contrato de préstamo con el Banco Mundial de 1993 (Programa de Reforma de la Educación Superior-PRES), enfatizaron el aseguramiento de la calidad como eje de la acción pública. La CONEAU, por una parte, y

---

2 El título me fue sugerido por la obra de DAHRENDORF, Ralph (1996): "La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política", Fondo de Cultura Económica, México D. F.

el Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMEC), por la otra, eran los dos resortes de política más gravitantes. Las acreditaciones de carreras de grado y posgrado, antes que las evaluaciones institucionales, trazarían el mapa para la inyección de las inversiones. En una situación económico-financiera poco alentadora, las universidades sufrieron una desagregación en funciones (enseñanza, investigación, posgrado, transferencia, internacionalización) y en disciplinas (las profesionales, las básicas, las sociales, las artísticas). Sobre ese desmontaje operaban los incentivos y las inversiones. Los primeros se relacionaban con la dedicación exclusiva, las investigaciones, las ventas de servicios, la suerte en concursos competitivos y los fondos de mejora o mejoramiento. La hoja de ruta de estos vehículos eran los intereses autopercibidos de las elites disciplinares y los resultados de las acreditaciones, basados en juicio de pares académicos. Bajo ese panorama, las inversiones se volvían materia crítica para cualquier intento de progreso y su radicación podía lograrse para determinadas áreas y restringirse a específicas formas de aplicación.

### Vicisitudes del planeamiento para el desarrollo

Las nociones de *planeamiento* y *desarrollo* que, a comienzos de la primera década del siglo fueron adoptadas por el estado brasileño, por ejemplo, como un procedimiento obligatorio para que sus universidades federales canalizaran las inversiones públicas, eran poco tenidas en cuenta en la Argentina<sup>3</sup>. Ambos términos no figuran en toda la extensión de la Ley de Educación Superior, salvo para designar unos interesantes organismos, de trayectoria lábil desde entonces, los CPRES (Centros regionales de *planificación* de la educación superior). Es claro que, tal vez respondiendo al clima de época, esa opción de política fue descartada. Cabe señalar que los fondos para la mejora y las inversiones para planes de desarrollo difieren por lo menos en dos puntos cruciales: unos tienden a ser fragmentarios y remediales; los otros se proponen como integrales y proyectivos.

Es cierto que la noción de calidad y su instrumentación en estándares, evaluaciones y dictámenes públicos implicaba, desde ciertas perspectivas, la intención de introducir una racionalidad o una lógica para orientar el gasto público que se creía constituiría un avance apreciable con respecto a la inercia consuetudinaria precedente. Pero, mi argumento aquí es que las universidades no tenían oportunidad de

---

<sup>3</sup> La Resolución Consejo Nacional de Educación / Comisión de Educación Superior N ° 23 del 5-11-2002 del Brasil dispone que los PDI sean tenidos en cuenta para las evaluaciones externas, en particular el análisis sobre el desempeño institucional en el tiempo establecido.

obtener apoyos financieros para construir sus propios imaginarios de futuro. Recibían, claro, en forma indirecta los beneficios alcanzados por sus grupos internos pero también las tensiones, inequidades y descompensaciones que esa modalidad traía aparejados. Pocas conducciones universitarias pudieron navegar esas aguas y acumular un saldo cohesivo para sus políticas autónomas.

En los años dos mil y hasta el presente esa tendencia se mantuvo e incrementó. El FOMEC, como unidad ejecutora, desapareció una vez finalizado el PRES pero, en cierto sentido, fue sustituido y continuado por los fondos de mejoramiento para cada una de las titulaciones del Art. 43 de la LES (Programa de mejoramiento de las ingenierías-PROMEI, entre otros). Otras instancias dependientes, por ejemplo, del Ministerio de Ciencia y Tecnología o del de Planificación Federal, multiplicaron las ventanillas para ese cuasimercado de asignación de fondos frescos. La diferencia con la década precedente radicó tal vez en que la política salarial retribuyó mejor al personal académico con dedicación simple, rescatándolo de una donación forzada de su trabajo. El avance de los sueldos docentes, debilitado sin embargo en los últimos años, fue positivo para la cohesión universitaria, permitió por ejemplo, habilitar mayor número de cursos en las titulaciones masivas. Pero de todos modos, si un gobierno universitario, aún habiendo realizado su autoevaluación y recibido su evaluación externa, hubiera querido impulsar una acción sistemática para crecer, innovar, diversificar o cualificar su institución no disponía de oportunidad alguna para financiarse, como no fuera el trabajoso aprovechamiento de las dispersas chances parciales, ocasionales y condicionadas que se ofrecían.

En ese marco la noción orgánica de desarrollo universitario no tenía un sentido plausible y el planeamiento, como tecnología para modelar una visión del futuro y plasmarla en hechos, no rendía mayor utilidad.

Vengo refiriéndome hasta ahora al planeamiento de cada universidad, cuya instauración entre nosotros depende de la voluntad política y, en buena medida, de la dotación de fondos públicos específicos y cuyos beneficios serían una renovada apuesta por la autonomía y autarquía (atribución constitucional exclusiva de las universidades y no de sus componentes separados), una introducción de técnicas disponibles de uso de la información, el análisis, los modelos y la imaginación política para proyectar y edificar las instituciones y, al mismo tiempo, una manera de contrarrestar las corrientes centrífugas y porque no decirlo las constantes asimetrías e ineficiencias a que las conduce el cuasimercado con fondos públicos antes caracterizado, cuya subsistencia por lo demás es probable que resulte irreversible. Por su parte, las universidades privadas expandieron su propio mercado.

## Ensamble entre planeamiento y política pública

Pero cabe preguntar qué pasaría, entonces, con la política pública. Acaso, quedaría neutralizada, impotente frente al planeamiento de cada universidad y de la superposición de todas ellas. Desde mi punto de vista, no. Tal antinomia es falsa. La política pública del gobierno federal, su coordinación con los gobiernos provinciales y el planeamiento de las universidades pueden combinarse con mutuo provecho. En el apartado sobre la legislación podré explicar sus formas concretas pero, por el momento, cabe afirmar que un cierto isomorfismo podría establecerse entre la dimensión federal, regional e institucional de las universidades<sup>4</sup>. Más aún el isomorfismo podría replicarse en las propias universidades y alojarse en las unidades académicas o departamentos. Se trata de retener la experiencia y destreza de los gestores disciplinares o funcionales de las facultades e institutos para formular iniciativas y conseguir apoyos, pero dando el gran paso de incorporarlas y reconducirlas en el plenario universitario y en el gobierno federal como agencias activas en el seno de las cuales se piense y ejecute el desarrollo conjunto y compartido del potencial académico del país y sus universidades.

Someto a prueba el esquema anterior ensayando un diagnóstico realista, aunque de trazo grueso, sobre la situación de nuestro sistema universitario considerando algunas variables centrales, a saber: a) su papel como factor de movilidad social; b) su aptitud para producir y distribuir conocimientos hacia la estructura social; c) su influencia para aplicar conocimientos a la producción, la sociedad civil y el Estado; y, d) su aporte a la estrategia de inserción regional y global que se trace el país.

## Principal problema público universitario

Frente a la multitud de problemas y limitaciones ante los que se debate desde hace años el sistema universitario argentino, uno sobresale con nitidez y es el bajo rendimiento de los estudios de grado en términos de retención, promoción y graduación oportuna de su alumnado. Pero ese problema está encadenado con otros menos visibles pero más dramáticos, que no se sitúan en el interior de las universi-

---

<sup>4</sup> Uso el término isomorfismo no con el sentido de "imitación" sino como un atributo de los objetos fractales que, trasladando su lógica a las organizaciones, se caracterizan por reiterar a diversos niveles una misma estructura y propiedades para la relación entre sus elementos.

dades pero que desde sus contornos sociopolíticos y demográficos las condicionan con severidad.

El punto de partida fue que durante la dictadura militar había cupos, exámenes de ingreso y aranceles. El limitacionismo dejaba afuera un número importante de jóvenes que deseaban ingresar a las diversas titulaciones. En 1984 se resolvió establecer el ingreso directo y la gratuidad en las universidades públicas. Ese paso, así como por consecuencia el tamaño que iban adquiriendo las universidades fue materia de ataques implacables. Se argumentaba sobre la plétora de profesionales, el subsidio de los pobres hacia los ricos, el descuido del mérito como criterio para el progreso personal, la falta de calidad de los egresados, entre otras lindezas. Lo cierto es que la oleada de ingresantes en esos años casi duplicó el volumen del estudiantado. Con estoicismo las comunidades académicas aceptaron el desafío. De aquellas luchas quedan al menos dos saldos salientes: 1º) hoy nadie discute que el elitismo universitario es una tontería olímpica y se requiere más personal formado en el alto nivel para afrontar los retos de competitividad nacional en el mundo y su economía informacional globalizados; y, 2º) llegados los años 2000 las universidades no habían podido incrementar el número de graduados no solo en proporción al aumento de los ingresantes sino incluso en valores absolutos. El limitacionismo es una pauta ideológica desacreditada, aunque persistente, pero la cuestión de los rendimientos para mejorar el caudal de graduados con calificaciones adecuadas y en plazos razonables es una asignatura pendiente.

Los noventas también trajeron sus oleadas de crecimiento cuantitativo de la mano del alto grado de desempleo inherente al modelo económico. Se habló por entonces del efecto garage y, aún con inversiones considerables y con el mecanismo de aseguramiento de la calidad, el número de graduados quedó estancado. En los dos mil, después de la gran crisis, y con un mercado de trabajo reactivado (en especial en su tramo informal) la tasa de crecimiento fue magra, apenas por encima del incremento vegetativo de la población de edad<sup>5</sup>. La graduación, esta vez sí mejoró, pero no en los niveles esperables y en gran medida gracias a los rendimientos más elevados en las instituciones privadas que en las públicas<sup>6</sup>.

---

5 FANELLI, Ana María G. de (2015): "La producción de información sobre el sector universitario argentino: Avances desde los años noventa y desafíos actuales", en MARQUIS, Carlos (ed.) La Agenda Universitaria II. Propuestas de políticas públicas, UP, Buenos Aires

6 Cabe aclarar que, a su vez, esta ventaja del subsistema privado se explica en su mayor parte por unas pocas universidades que ofrecen carreras de grado a distancia, incluso algunas de interés público, cuya calidad académica casi siempre no está asegurada.

La progresiva privatización de la matrícula y la feminización creciente son los rasgos actuales. Ahora, a mediados de la segunda década del nuevo siglo, se percibe con claridad que la inscripción y la graduación en las universidades públicas permanecen estables. Eso podría obedecer a dos causas estructurales. Una de ellas es la aguda crisis de eficacia de la enseñanza media; la otra, relacionada con la anterior, es la fractura social y cultural de la sociedad argentina. Por cierto, las campañas de captación de estudiantes no suelen prosperar porque, frente a la proliferación de ofertas en ciudades intermedias y en el conglomerado de municipios del conurbano de Buenos Aires, el fracaso masivo (o la desmotivación masiva) de los jóvenes en la secundaria opone una valla difícil de superar. Resultante irónica de una declaración legal de obligatoriedad que data de 2006<sup>7</sup> pero que no fue implementada con seriedad, el problema tiende a ser disimulado pero no resuelto por el llamado Plan Fines u otras medidas paliativas por las cuales instancias societales y personal no profesional otorgan títulos secundarios sin que esté cumplido el perfil de formación. Para exponer una estimación de la situación consigno que en 2015 debían titularse en las secundarias, según la previsión legislativa, aproximadamente 700.000 adolescentes pero habrían logrado hacerlo unos 320.000<sup>8</sup>.

Esa atroz diferencia compromete en especial a las escuelas secundarias públicas cuyos caudales de graduación oportuna son muy reducidos (un 40 % de sus ingresantes de 5 o 6 años antes). Dichos contingentes juveniles se correlacionan con el tercio de familias por debajo de la línea de pobreza por ingresos, señalada este año por el informe del Observatorio de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina, segmento mismo de la población al que pertenece la mitad de los niños argentinos<sup>9</sup>. La dinámica demográfica habla a las claras: son pobres la mitad de los niños de un tercio de las madres; están a salvo de esa penuria la otra mitad que son hijos de dos tercios de las madres. Las tasas de fertilidad están alineadas pero de manera inversa a los ingresos y ambos factores combinados afectan la probabilidad del progreso educacional.

---

7 Ley de Educación Nacional N° 26.206, Art. 29 y concordantes.

8 Las cifras fueron proporcionadas por Alieto GUADAGNI en una entrevista de Teresa Buscaglia, publicada en La Nación el 10-8-2015. No aclara allí cómo se computan los graduados de las carreras secundarias técnicas que duran seis años.

9 [www.uca.edu.ar/.../se-presento-el-barometro-de-la-deuda-social-argentin](http://www.uca.edu.ar/.../se-presento-el-barometro-de-la-deuda-social-argentin).



## La juventud como palanca (atascada) de desarrollo

Visto de otra manera, la Argentina tiene una población joven. Ese bonus demográfico, del que los países disfrutaban en plazos perentorios, podrá acompañarnos durante algo más que la próxima década. Ese es el lapso durante el cual la fuerza laboral activa puede sostener con ventaja a la población pasiva. Pasado ese momento, nuestra estructura poblacional se desequilibrará aún más: los viejos seremos más que los jóvenes y el esfuerzo económico para la seguridad social será mayor. Entre tanto la juventud como recurso potencial, poco aprovechado, se aglomera en el segmento social indigente, en torno a un 6 % de la población, formado por una masa de personas con bajas calificaciones para el mercado de trabajo.

No son las universidades quienes podrán por sí solas dar vuelta la situación pero sí quienes tienen que estudiarla y ponerla en evidencia ante el espacio público. Hecho esto, sus posibilidades de intervenir se ensancharán si planifican sus pasos. Lo primero sería ir en apoyo del sistema educacional y las políticas públicas de bienestar y empleo. Lo segundo debiera ser mejorar su propia información socio educacional, depurar los datos estadísticos, mostrar la verdad a través de una aplicación sin concesiones del Araucano nominal<sup>10</sup>. En efecto la estadística universitaria ha sido durante la última década bastante inexacta. Las universidades públicas aparecen más voluminosas de lo que realmente son porque sus números de matriculados no están depurados. A la vez sus tasas de retención y eficiencia en la graduación son un poco menos malas de lo que lucen ante miradas ligeras. Clarificar esos índices y desplegar una política para mejorarlos, superando o cuanto menos manteniendo el actual nivel de calidad es clave. Para estimar el orden de magnitud del problema señalo que la proporción de graduados terciarios en nuestra población entre 18 y 69 años, según el censo 2010 ascendía al 15 % (8% universitarios + 7 % de institutos provinciales) cuando el promedio de los países desarrollados llega al 30 %.<sup>11</sup>, en tanto países latinoamericanos como México o Chile se sitúan por encima de la Argentina. Pero sobre esa prioridad me explayaré en el siguiente apartado.

Por lo tanto es indispensable planificar en todas y cada una de las universidades públicas; no alcanza con hacer acciones de mejora o proyectos dispersos y desconectados unos de los otros. Por buenas que sean, esas salidas a necesidades puntuales no dan la respuesta a la magnitud y complejidad de los problemas existentes. La evaluación institucional debe ser generalizada y regular como precondition para establecer planes de desarrollo plurianuales. Desde que se creo la CONEAU todas

10 comunidad.[siu.edu.ar/foro/index.php?topic=7176.0](http://siu.edu.ar/foro/index.php?topic=7176.0)

11 García de Fanelli, Ana: Op. Cit..

las universidades debieran tener tres evaluaciones externas realizadas pero son contadas las que han cumplido. Las privadas tampoco pueden dejar de evaluarse y trazar planes públicos para su crecimiento y avance. Desde luego, una porción del presupuesto público debe disponerse para que, previo estudio de las propuestas a cargo de un cuerpo de expertos independientes, dichas reformas sean apoyadas. Las repercusiones serán beneficiosas, entre ellas se fortalecerá la autonomía y la integración de las universidades, instituciones que, ya se sabe, presentan dinámicas estructurales que hacen esforzada tanto su gobernabilidad como su cohesión internas. Por eso es tan difícil sumar a sus partes integrantes para que colaboren entre sí en muchas y poderosas acciones colectivas, como las que son imprescindibles en el planeamiento para el desarrollo.

## **2. Desarrollo curricular**

Dado el cuadro de situación arriba descrito, las universidades se vuelven instituciones indispensables para el desarrollo no solo cultural –que les es consustancial- sino también social en el futuro próximo. Serán también vehículos importantes para el desarrollo económico del país y sus regiones. Ya puntalicé la conveniencia de que su articulación con las políticas públicas se base en el planeamiento singular y conjunto entre las instituciones. Dada esa intervención pública, ampliada y sistemática que cabe esperar del sistema universitario, corresponde identificar un objetivo central, que sirva como eje para otros también importantes. Consiste en aumentar los rendimientos en retención y graduación oportuna de sus estudiantes cautelando la calidad, en particular en el corto plazo. Estos logros permitirían aumentar la contribución al desarrollo nacional en la formación de profesionales, científicos y técnicos, entre tanto la eficiencia del sistema escolar y de las escuelas secundarias vaya entregando caudales mayores de posibles aspirantes. Los avances en el rendimiento deben hacerse ahora y quedar establecidos para potenciarse cuando aquella condición se cumpla. Eso permitirá en el mediano plazo un efecto distributivo más fuerte y más democratizador.

### Una política para la gestión y desarrollo del currículo

Frente al panorama descrito y desde mi perspectiva importa poner el acento en una política que priorice la gestión y el desarrollo curricular, verdadera exigencia

sobre la política pública y sobre los planes de desarrollo de las universidades. Aunque hay diversos esfuerzos realizados en esa línea durante las últimas décadas y un cierto número de casos exitosos, lo cierto es que el despliegue de métodos, conceptos y técnicas curriculares no es una corriente vigorosa en la Argentina.

Currículo puede definirse con sencillez como un itinerario, individual o colectivo, que transcurre en pos de un final deseado. Para su buen uso hace falta romper la sinonimia con plan de estudios. El plan de estudios es un elemento del currículo. La distinción entre ambos se explica con frecuencia con la metáfora entre una hoja de ruta, delineada como aspiración, y un viaje, vivido con intensidad.

Basta observar el origen conceptual de los planes de estudios habituales, incluidos los más recientes y actualizados, para descubrir la disparidad, aleatoriedad o discontinuidad de criterios con los que se conciben, ponen en marcha y administran a lo largo del tiempo. Es frecuente que la acumulación de distorsiones e insatisfacciones en un plan de estudios conduzca al cabo de varias ediciones a una crisis cuya resolución se proyecta a través de la creación de un nuevo plan de estudios.

Ese clima organizacional, bastante generalizado, es revelador de que todo el ciclo entre la implantación y la caída de los planes de estudio se realiza con poca incidencia de las teorías y las prácticas curriculares.

En la Argentina, los estudios pedagógicos han sido más fuertes en didáctica y esa tendencia se nota. El estudio del currículo suele ocupar un segundo plano en los planes de estudio de ciencias de la educación y en los profesorados.

Pero, para abordar la gran tarea de atraer, retener, hacer progresar y graduar a sus alumnos en los tiempos previstos en los planes de estudio o en promedios razonables en torno a esos plazos, es preciso jerarquizar la función educacional de las universidades y dotarlas de las herramientas conceptuales y operativas adecuadas. Un plan de estudios flamante y brillante no es suficiente. No lo es por la misma razón de que una partitura no garantiza un buen concierto. Se requieren muchos otros requisitos.

Lo primero a aclarar es que la sede del desarrollo curricular es la universidad. Las facultades y carreras son los escenarios de aplicación de un modelo que la universidad tiene que elegir. En nuestras grandes instituciones, con diversidad de trayectorias y el peso de las disciplinas y las dinámicas de las profesiones, adoptar un monolítico y uniforme modelo curricular puede ser un error, aunque no menos grave será seguir con la babélica dispersión existente. Por eso parece interesante explorar definiciones que, en el seno de las universidades, permitan valorizar las múltiples experiencias existentes, ponerlas en mutuo contacto e interacción y alcanzar juntos un “multimodelo” curricular. Allí se reflejaría la diversidad teórica y estraté-

gica pero, también, la construcción de bases de datos, sistemas de información y baterías de indicadores comunes y compartidos, la actitud de recíproco aprendizaje, el uso de múltiples herramientas organizativas y tecno-educativas comunes y la disposición a una gradual convergencia teórica y práctica en el mediano plazo.

Que haya avances transversales en simultáneo, promovidos por las disciplinas-profesiones a escala nacional no es un obstáculo. Pero, interesa reafirmar que si la corriente principal se sitúa por separado en cada una de las asociaciones nacionales de facultades, el efecto progresivo será la inevitable acumulación de tensiones sobre las universidades. Como titulares exclusivos de autonomía son las universidades las que deben modelar, en mi preferencia con alcances plurales y versátiles, la política curricular que las caracterice. La pertenencia mixta de los académicos a su universidad, por una parte, y a su disciplina, por la otra, es un rasgo organizacional conocido y estudiado; es preciso partir desde allí y aceptar esa doble lealtad pero también luchar para que en el terreno apremiante de la política educacional el fiel no se incline por la centrifugación de los esfuerzos en el ámbito decisivo de las instituciones, allí donde una tras otra se librarán las batallas. Cabe reafirmar la convicción que muchos compartimos acerca de que dotar a la Argentina de una prioridad política en torno al desarrollo curricular universitario permitirá numerosos logros, mejorará la enseñanza, beneficiará a muchos estudiantes y dejará un saldo organizacional que en no mucho tiempo podrá traducirse en un salto en el orden de magnitud de la graduación universitaria del país.

Esta gran tarea solo puede abordarse con una red de actores colectivos especializados, información pertinente, apoyo político y financiero y el monitoreo de los adelantos que vayan alcanzándose. El manejo habitual del plan de estudios suele ejercerse con una perspectiva más limitada y limitante que la que aquí postulo, porque es probable que lo curricular sea poco conocido y se lo confine a los contornos estrictos del plan de estudios. Las figuras habituales que atienden –al menos en las universidades públicas- la enseñanza de grado son, por un lado, las autoridades de la facultad: el decano, el secretario académico, el director de carrera, la comisión de enseñanza del consejo directivo; por otro lado, intervienen los profesores con sus equipos por asignatura, a veces con tenues relaciones entre asignaturas afines, en ocasiones algún apoyo psicopedagógico o brindado por los centros de estudiantes y, claro está, la colaboración de los empleados administrativos desde bedelía hasta la división de alumnos.

Para que haya una acción sistemática en materia curricular se requiere que el conjunto de los actores comparta la noción de desarrollo y gestión curricular, aspectos sobre los que nos interesa profundizar aquí.

La base conceptual es fundamental pero insuficiente. En efecto, hay que admitir que no alcanza con el equipo directivo de la facultad aunque cabe resaltar la importancia de sus aportes en materia de las grandes decisiones, las que definen las identidades de las unidades académicas y se expresan coherentemente en designaciones, normativas y dispositivos diversos. Aunque se convenga que sin el personal académico no es posible realizar una política curricular que potencie a la universidad, tampoco es suficiente con la actividad de los docentes en las aulas, prodigándose en las clases, prácticos y evaluaciones de cada asignatura, aún coordinadas en las áreas a que pertenecen. Se requiere un nuevo actor colectivo que forme una red intra y extra carrera en la que profesores y autoridades queden comprendidos. Y no hace falta que se introduzca un gran número de nuevo personal sino a veces una reorganización de personas que ya están presentes pero cuya actuación debe ser asociada y propulsada.

Pienso por ejemplo en que todas las carreras de interés público tienen como estándar obligatorio la formación de una “comisión de seguimiento curricular” (CSC). Los formatos para el cumplimiento del requisito son variables. Es difícil saber cuántas de esas experiencias se estabilizaron y obtuvieron los efectos esperados. Pero, allí están presente algún directivo, unos cuantos profesores, al menos un consejero estudiantil y es probable que también un especialista en educación. Cualquiera de esos grupos, como lo indican las normas, monitorea la evolución de los estudiantes a través del plan pero, además, reúne información sobre cursos, exámenes, tiempos, calificaciones, cantidades, flujos y resultados y, con esos elementos en la mano, lleva adelante diálogos, mediaciones, diagnósticos y sugiere ajustes, coordinaciones entre cátedras, correcciones de correlatividades, entre otras medidas.

Pues bien, un equipo de gestión y desarrollo curricular podría ser y hacer bastante más que una CSC, aunque la función de éstas permite formarse una idea preliminar sobre el potencial encerrado en la posible creación de estas instancias.

Insisto, no propongo desplazar a las autoridades ni a los docentes de sus esenciales trabajos, cada uno en su propia esfera. Lo que propongo es la creación de un nuevo *métier* de ejercicio colectivo, en el que personajes clásicos y nuevos actores se integren para cumplir una función que, cuando existe, es incipiente entre nosotros.

Vayamos ahora a lo que anticipamos y no debe omitirse, dar cuenta de la posición acerca de cómo entendemos y definimos lo curricular

## Reseña conceptual sobre currículo

Haré un racconto esquemático sobre el campo del currículo para presentar su evolución y subrayar de esa manera esta propuesta de convertirlo en un eje de gestión, planificación y política pública en nuestro medio.

Con origen en Estados Unidos, este campo de estudios y prácticas tiene como antecedente institucional la creación de la primera cátedra sobre el tema en 1912. En la década de los treinta se hizo una gran investigación experimental sobre escuelas secundarias y la transición a la Universidad. En el marco de los grupos denominados progresistas y de la escuela conductista se publicó en 1949 “Principios Básicos del Currículo”, que marcó la madurez del movimiento y la celebridad de su autor Ralph Tyler (1902-1994)<sup>12</sup>.

En los años setenta tuvo lugar también en EEUU el movimiento de reconceptualización, constituido por una red de académicos que cuestionaban el enfoque racional-técnico hasta entonces vigente, sólo orientado a la mejora y, como alternativa, propusieron una profundización teórica y comprensiva de toda la experiencia educativa. Fue iniciador y es referente de este importante paso William Pinar (n. 1947). Situado a la izquierda del espectro ideológico esta corriente empleó a fondo herramientas cualitativas provenientes de las humanidades; no renegó de los aportes analíticos e instrumentales de sus predecesores y enriqueció su perspectiva con los estudios en pro de la igualdad racial, de género, interculturales e internacionistas. La reconceptualización no enarbola y más bien toma distancia de la conocida distinción entre currículo explícito y oculto, tan caro a autores como Henry Giroux (n. 1943) o Michael Apple (n. 1942), quienes desde la pedagogía crítica asocian los sistemas educativos con la reproducción de la estructura de clases sociales y la resistencia frente a ésta.

En paralelo, Basil Bernstein (1924-2000), sociólogo y lingüista inglés, formuló la teoría de la codificación aplicada al currículo, de la cual surgen las nociones de agregación, cuando las asignaturas están relacionadas externamente, y de integración cuando los nexos son internos a los diversos contenidos. En el primer caso el mayor esfuerzo corresponde a los estudiantes y en el segundo tipo son los profesores los que asumen mayor responsabilidad.

Entre los educadores argentinos destacó en el tema currículo Maria Saleme de Burnichon (1919-2003). Transcribo un alegato suyo a favor de la gestión curricular: *“Existen fisuras entre las relaciones intrauniversitarias caracterizadas por el en-*

---

12 GARCIA GARDUÑO, José María (2014), “Estudio introductorio” en PINAR, William F.: “La teoría del currículum”, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid

*cierra de los actores en las propias unidades de gestión y la oclusión o el olvido de su vinculación con la Universidad como espacio común. Es el momento en que la Universidad debe pensarse a sí misma.”<sup>13</sup>*

En el entresiglo arranca una de las polémicas más resonantes que atraviesa la cuestión curricular. Podríamos resumirla en las posturas de Michael Young (n. 1932-sociólogo del currículo y continuador de Bernstein), y Michael Gibbons, secretario general de la Asociación de Universidades del Commonwealth. Gibbons, encabezando un grupo de expertos, formuló en 1998 que la realidad emergente de las universidades es la existencia del Modo 2 de la investigación, basado en los contextos de aplicación y las redes transdisciplinarias, como novedad frente al Modo 1 de ciencia tradicional, caracterizada por otorgar mayor importancia al conocimiento básico<sup>14</sup>. Young, en nombre de su sociología realista del conocimiento, discute con Gibbons sobre la necesidad de defender las disciplinas, como creaciones históricas en las que yace el conocimiento acumulado. Sostiene que el potencial de innovación reside más en la evolución de los conceptos científicos que en la solución de problemas prácticos y que, el currículo debe afianzarse en torno a una segura apropiación de las nuevas generaciones del acervo conservado en las disciplinas.

El debate describe una saga inacabada al calor de la escalada de nuevas corrientes: el concepto de pertinencia universitaria, por un lado, y, por el otro, la formulación de currículos basados en competencias. Esta última línea cobró gran influencia al ritmo del Tratado de Bolonia de 1999, celebrado entre los ministros de educación europeos, para introducir reformas en la estructura de las titulaciones universitarias<sup>15</sup>. El currículo por competencias se asocia con los créditos europeos (ECTS) y la adecuación de la vida académica a las demandas del mercado y los perfiles de empleo requeridos. Esta posición tiene sus defensores pero también sus detractores. Estos últimos se preocupan por las derivaciones de una adaptación incondicional, que extravíe a las universidades de su misión desinteresada para con el conocimiento y los paradigmas en que éste se inscribe.

Por medio del Proyecto Alfa-Tuning, impulsado desde la Universidad de Navarra, esta tendencia curricular gravita en América Latina. Varios procesos nacionales de modernización universitaria la adoptan como postura oficial.

---

13 SALEME, María (1997) “Ateneos sobre Problemática curricular”, en Universidad Nacional del Litoral: “Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular”, Santa Fe

14 <http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/ADOLFO%20STUBRIN/BIBLIOGRAF%C3%8DA%202013/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>

15 [ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf](http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf)

En la Argentina, son numerosas las universidades que participaron de las dos ediciones del Tuning (2004-2007 y 2011-2013)<sup>16</sup>. También es significativa su influencia en la formulación de un buen número de planes de estudio y de su respectiva gestión curricular. Más aún, los estándares de acreditación vigentes para las carreras de medicina adhirieron a las competencias como criterio de calidad para los planes de estudio de las carreras. Un reciente movimiento en el mismo sentido se registra en el ámbito de las carreras de ingeniería.

Una perspectiva teórica que favorece el enfoque por competencias con respecto al de disciplinas es el concepto actualizado de flexibilidad. Es aceptado que los currículos no deben ser rígidos y uniformes sino contener opciones y combinaciones que permitan a los estudiantes ser protagonistas en la construcción de sus carreras. Pero, más aún, la noción de flexibilidad se ha radicalizado, al menos tal como lo expone el colombiano Mario Díaz Villa. Se trata ahora de una adaptabilidad, versatilidad y elasticidad que ya no gira sobre la morfología del régimen de estudios sino que, ahora, moviliza la circulación de los contenidos, que atraviesan los límites de las disciplinas establecidas. Dichas fronteras, presentadas como permeables y hasta borrosas, son perforadas por los itinerarios trazados en el currículo para complementar y completar los perfiles de graduación, siguiendo la lógica de problemas o de proyectos con frecuencia interdisciplinarios o transversales<sup>17</sup>.

### Un eclecticismo curricular proactivo

Sin embargo, como se advierte en los debates actuales de diversos países, la adopción de las competencias es controvertida y recibe agria oposición desde distintos ángulos. Una hipótesis no desdeñable es que para buena parte de nuestras comunidades académicas el enfoque de las competencias ha impregnado y absorbido a tal punto la gestión y desarrollo del currículo que esta estrategia viene perdiendo visibilidad entre las opciones de política. La confusión se extiende en el siguiente sentido: por una parte todo intento sistemático de abordaje del currículo levanta una serie de prevenciones que podrían oponerse en todo caso al enfoque por competencias; mientras que esta postura particular, respetable por cierto, aparece adueñándose de un campo que bien podría cultivarse desde perspectivas teóri-

---

16 [www.tuningal.org](http://www.tuningal.org)

17 DIAZ VILLA, Mario (2013) "Formación universitaria, flexibilidad curricular y construcción de la identidad profesional" en STUBRIN, A. y DIAZ, N. (Coordinadores): "Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículo universitario", Ediciones UNL, Santa Fe



cas y operacionales más amplias. Esa suerte de bloqueo está condicionando en forma negativa las posibilidades de progreso de nuestras universidades en un tema clave para su propia autonomía, para sus planes de desarrollo y para el cumplimiento de una misión social y política fundamental que concierne al sistema de educación superior en su conjunto.

Entre tanto, las opciones innovadoras para el diseño de planes de estudios van abriéndose paso. Un ejemplo destacable es el del plan de estudios basado en “columnas”<sup>18</sup>. Es superador de los ciclos o etapas que en nuestros planes de estudios convencionales agrupan durante varios semestres asignaturas de la misma clase: básicas, generales, profesionales. La novedad consiste en organizar en todos los años del plan de estudios asignaturas combinadas de los distintos tipos. De esa manera podría dejarse atrás el clásico principio de una secuencia, según el cual todos los conocimientos básicos deben enseñarse primero, como condición de posibilidad para que se puedan enseñar en segunda instancia los conocimientos aplicados y profesionales. Las posibilidades que se abren para nuevos recorridos y, por consiguiente, para diseños que respalden los esfuerzos contra la deserción temprana de los estudiantes son alentadoras.

Estas circunstancias aconsejan hacer una clarificación fundamental: la gestión y el desarrollo curricular como eje de política educacional para las universidades admite varios enfoques y todos debieran considerarse en un plano de pluralismo académico. Entre ellos están los planteos clásicos de la enseñanza por disciplinas, el ya detallado de currículo por competencias o basado en competencias y, por qué no, esquemas mixtos que contemplen tanto los contenidos disciplinares como las habilidades o destrezas para ir modelando el perfil de graduación. Dos o más esquemas alternativos de diseño e implementación del currículo pueden incluso convivir en universidades que adopten un multimodelo, caracterizado precisamente por el diálogo, la comparación y el aprendizaje institucional recíproco entre currículos con énfasis o lenguajes diversos.

Lo importante es afrontar los debates intelectuales y políticos en torno al currículo sin paralizarse ni perder la posibilidad que ofrecen un conjunto de técnicas y métodos para afrontar de manera colectiva el desafío pedagógico. Este puede sintetizarse en conferir dinamismo, integración y flexibilidad a los planes

---

18 Tomé nota de este formato en la conferencia de Alicia Camilloni “Estructura curriculares alternativas en los diseños curriculares universitarios”, brindada el 17 de mayo de 2016 en Santa Fe por invitación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la Universidad Nacional del Litoral en el marco de un Seminario de formación. Una versión completa será publicada en el n° 9 de Revista Itinerarios Educativos, de próxima aparición.

de estudio; avanzar en la actualización, innovación en las didácticas generales y específicas; y, optimizar el tiempo promedio de duración de las carreras para garantizar así la calidad acordada en el plano nacional e internacional.

### **3. Adecuación de la educación superior al mundo del trabajo**

Las universidades latinoamericanas, siguiendo tal vez la influencia francesa, fueron instituciones de enseñanza superior hasta mediados del siglo XX. Ya en la posguerra se acentuó la tendencia a que sean sede de la investigación científica, por lo cual fueron convirtiéndose en anfibios, si se me permite el símil con los vehículos aptos para desplazarse sobre tierra y sobre agua. Pero la universidad se hizo más compleja sobre el cambio de milenio y, ahora, puede compararse con un automóvil *trifibio*, neologismo con el que tal vez pudiéramos ilustrar la impetuosa extroversión de las comunidades académicas y sus incursiones cada vez más robustas en esferas de la producción, la cultura, el Estado, los medios de comunicación y las relaciones internacionales. Si bien el conocimiento avanzado es la invisible materia que le otorga sentido a todas sus actividades, la enseñanza y la investigación, dos tecnologías que agotaban años atrás los oficios con los cuales se cultiva el conocimiento, quedan desbordadas.

Es preciso subrayar que la intensa relación bidireccional con los diversos mundos productivos, sociales y estatales reclaman considerar que las transferencias *hacia* y la producción de conocimiento en redes transdisciplinarias con otros actores sociales está configurándose como un tercer procedimiento regularizado con que el personal académico da tratamiento al conocimiento avanzado. Es claro que la novedad no reside en la vinculación con esos ámbitos, que no es nueva, sino en la intensidad, masividad y sistematicidad que en la época presente está alcanzando con los riesgos que implica para el mantenimiento de su eje histórico.

#### Pertinencia del sistema universitario

Ante la adopción entusiasta del concepto de responsabilidad social universitaria, que hace eco a su epónimo de las compañías privadas, puede mostrarse con orgullo el antecedente argentino de la extensión universitaria, uno de los principios centrales de la Reforma de 1918. El origen de esa idea se confunde con el de las universidades populares, en boga hasta mediados del siglo pasado, y residía en ampliar

los límites académicos, trasladando actividades hacia otros destinatarios, al modo de lo que hoy designaríamos como divulgación.

Pero, ahora, en su auge, la extensión ha adquirido un sentido de doble vía por el cual la universidad llega más lejos, a más lugares y personas pero también escucha, recibe y metaboliza influencias, tanto en forma de demandas como de aportes e iniciativas en clave colaborativa. La tecnología específica (aún pendiente de una más fina conceptualización), como ya he argumentado, debiera listarse entre los oficios fundamentales de la profesión académica.

Por las mismas razones la extensión se ha multiplicado y especializado. Los aspectos culturales y artísticos, las vinculaciones con el medio productivo, las relaciones internacionales aparecen en los organigramas actuales como desprendimientos de la extensión universitaria, que se mantiene concentrada en la interacción y la circulación de conocimientos con la sociedad civil.

Otro campo que, dadas sus particularidades, podría alcanzar una personería institucional diferenciada es el del análisis y asesoramiento al Estado y sus organismos sobre diversos aspectos de política pública. Al estilo norteamericano, las universidades podrían encaminarse a establecer escuelas de gobierno o *think tanks* o redes internas de observatorios y centros dedicados a las distintas áreas y esferas estatales.

### Concertación entre las autonomías

Cabe aclarar que entre más de un centenar de universidades argentinas no todas tienen todas esas nuevas funciones. Muchas, incluso, carecen de investigación y posgrado o lo contienen de manera incipiente y lo mismo ocurre con la extensión y la vinculación. Estas asimetrías, y las desigualdades que encierra, son complejas porque obligan a pensar sobre si en el futuro habrá categorías de universidades más abarcativas y completas y otras más simples o limitadas, acaso dedicadas en lo fundamental a la enseñanza de grado en ciertas áreas; o si se instaurará una corriente evolutiva que, en el curso de los años, haga que todas las instituciones reconocidas resulten comparables, aunque no en magnitudes cuanto menos en sus misiones y complejidad académica. La legislación, la política pública y los mecanismos de evaluación institucional podrían operar activamente en uno u otro sentido.

Entre los propios expertos hay dudas acerca de si la investigación científica con tasas de publicación y de transferencia determinadas podrían exigirse a todas las universidades de un país emergente o si no sería más realista reconocer que, en

muchos casos, el esfuerzo no profesionalizado por investigar y extender será indefinidamente un agregado artificial que, según esta interpretación, podría asemejarse a un simulacro más que a una línea progresiva. Soy partidario de exigir esfuerzo a todas las universidades, lo que implica defender el carácter de una universidad conforme su definición contemporánea.

Claro que acepto la distinción entre universidad *de* investigación y universidad *con* investigación y que los criterios para evaluar las primeras habrán de ser más ambiciosos que los aplicables a las segundas, pero una enseñanza de grado de calidad requiere un clima apropiado que sólo la vecindad con la investigación y la vinculación pueden otorgar a las universidades. Ello trae a colación la imprescindible evolución hacia la condición de universidades *entrepreneurials* o “emprendedoras”, como se las llama en una traducción para mi insatisfactoria<sup>19</sup>. Siempre que no se ponga la vara muy alta es posible que las funciones sustantivas clásicas y, a su tiempo, las funciones sustantivas más nuevas estén presentes en todas las universidades.

Por eso mismo los sistemas universitarios nacionales tienen que desenvolverse en el seno más amplio de los sistemas de educación superior. La diversidad institucional existente en esos conglomerados permite un reparto de roles y una complementariedad regional más distribuida. La calidad académica puede ser también exigente para con los colegios, escuelas e institutos terciarios pero sobre éstos, dada su función específica, no tienen que pesar tan fuerte las expectativas de cubrir todas las funciones.

Esa especialización institucional es útil también para brindar estudios que se completen con títulos más breves y orientados a los mercados de trabajo. Pero esta división del trabajo en educación superior requiere planeamiento público y reconocimiento recíproco, articulaciones y también que las universidades, con innegables atribuciones legales para ofrecer educación y títulos en los más variados rangos, sean respetuosas de la esfera en que sus colegas de otro tipo hacen su importante aporte educacional.

Dichas esferas corresponden bastante bien con el juego interinstitucional de las autonomías. La autonomía constitucional de las provincias, la autonomía y autarquía de las universidades y la autonomía académica de las universidades privadas deben ser concertadas en la educación superior para que todas participen con compromiso y equilibrio en la conformación plural y combinada del sistema nacional. Recursos económicos, personal académico y docente, edificios y atribuciones lega-

---

19 CLARK, Burton (2011) “Cambio sustentable en la Universidad”, UP- Colección de Educación Superior, buenos Aires

les debieran reducir los márgenes de superposición y coordinarse de manera positiva. Desde cierto punto de vista académico lo más jerarquizado es formar doctores; pero, desde otra perspectiva social y política también valiosa, puede ser tanto o más importante la formación de técnicos especializados o cuadros medios y altos para las organizaciones industriales, estatales o de servicios.

### Educación y trabajo para el desarrollo

Es más frecuente que, en ciertas coyunturas, los cuellos de botella del desarrollo industrial se sitúen en la escasez del personal subordinado que en el de expertos muy especializados. Por eso, la atención, conocimiento y monitoreo de los mercados de trabajo profesional debe ser una tarea convergente de la política pública de educación superior y de las políticas laboral y productiva del país. Hay allí dos orillas, cada una con su propia configuración.

Una, la de los perfiles de graduación de los establecimientos educacionales; la otra, la descripción de los puestos de trabajo de las organizaciones empleadoras. Argumentos esbozados más arriba indican que es deseable mantener esa distancia. Emplear itinerarios educacionales de varios años para formar en un puesto determinado de trabajo no es aconsejable, sobre todo en esta era de especialización flexible. Los protagonistas de estos nuevos sistemas informacionales de producción no son los antiguos trabajadores genéricos que describiera Karl Marx, sino los trabajadores autoprogramables, figura cuya mejor aptitud es afrontar con éxito nuevos trabajos recurriendo a la capacitación continua y sin necesidad de volver a cursar carreras prolongadas. Conste, sin embargo, que si bien es bueno mantener separadas las dos orillas es decisivo construir puentes y pasarelas que las conecten. Trataré de ubicar a continuación los lugares propicios para tender esos vínculos.

La Argentina ha avanzado poco en el terreno de los Marcos nacionales de calificaciones. Estas son iniciativas con bastante recorrido, auspiciadas por la OIT, UNESCO y otros organismos internacionales, a través de las cuales se estudia con detalle la composición de necesidades de personal calificado en las cadenas productivas hasta llegar a catalogar el espectro general de demandas del mercado<sup>20</sup>. Si bien existen estudios sectoriales disponibles en algunas ramas y ciertos avances a nivel del Ministerio de Trabajo y del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), el déficit de información y conocimientos en esta materia es marcado y debe

---

20 Véase como caso interesante el estudio colombiano, a través de SENA en [http://aplicaciones2colombiaaprende.edu.co/ntg/ca/2013/educación trabajo/presentación 6.pptx](http://aplicaciones2colombiaaprende.edu.co/ntg/ca/2013/educación%20trabajo/presentación%206.pptx)

subsanarse. La tradición de investigación sobre el mundo laboral y obrero es muy rica entre nosotros como para no aplicarla y desafiarla a encarar estos estudios que podrían diseñar hojas de ruta tentativas para las decisiones de creación de carreras terciarias y universitarias, en su caso a término, región por región del país.

Ese conocimiento vacante no constituye un mero desafío técnico. Al contrario, la construcción de los Marcos nacionales de calificaciones han suscitado debates y polémicas en cada oportunidad y país en que se han ensayado. Por eso, a la vista de un amplio panorama de éxitos pero también de tropiezos y fracasos, el emprendimiento es una misión intelectual y política de primer orden que debiera abordarse con todo el potencial académico y crítico y con la más aguda aptitud prospectiva de la que seamos capaces.

### Orientaciones para los jóvenes y la sociedad

En el otro extremo, sobre las trayectorias universitarias hay también mucha información que recoger. Por lo expuesto en el primer apartado, una información actualizada y un análisis continuo sobre el caudal y el origen geográfico y social de los estudiantes, sus características más salientes son clave para la preparación de propuestas y para el planeamiento universitario en general. Algunas investigaciones pioneras<sup>21</sup> muestran el camino para mapas continuos que exhiban el pasaje entre la escuela secundaria y la universidad, desnudando el problema de baja eficiencia de la secundaria y haciéndolo materia de un problema público que reclama políticas específicas<sup>22</sup>.

Ese estudio del contexto o el entorno de cada universidad y la socialización de sus hallazgos requiere otros instrumentos muy usados en otros confines y poco practicados entre nosotros. Es el caso del ONISEP francés, imitado en varios países latinoamericanos, un portal sobre la oferta disponible de educación superior para los jóvenes en su transición desde la secundaria pero también útil para sus familias, los propios universitarios y los agentes del mercado de trabajo. Allí se condensan de manera atrayente no solo los planes de estudios, como es usual en nuestras universidades, sino una información más detallada sobre las condiciones de ejercicio de las diferentes profesiones, con entrevistas a testigos calificados, y un panorama in-

---

21 SIGAL, Víctor (1989): "Estudio sobre la Universidad Nacional de Mar del Plata: sociología de una universidad argentina", Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata

22 Ver plan vuelvo a estudiar en:

<https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728>

formativo sobre las demandas de trabajadores, la evolución de las profesiones tanto como de los empleos y las especializaciones emergentes<sup>23</sup>.

Versiones a menor escala de un portal semejante podrían instalarse en nuestras universidades. Pero también esta clase de instrumentos interactivos podrían intentarse, en una escala intermedia, en el ámbito de los CPRES que, mediante la colaboración de sus integrantes, tal vez bajo el liderazgo de algunas de sus instituciones, podrían ofrecerlo para orientar, ilustrar e informar a los jóvenes sobre sus trascendentes decisiones educacionales, tan conectadas por cierto con sus posibilidades de sortear los mandatos y herencias y de perfilar sus propios proyectos personales.

### Impactos y efectos de la educación superior en el tejido social

En forma complementaria deben profundizarse los estudios de impacto, hasta ahora poco sistemáticos y bastante limitados. Cada titulación declarada de interés público afronta la necesidad de cubrir un estándar de sus normas de calidad que le exige seguimiento de sus graduados y dar cuenta de su inserción en el respectivo mercado de trabajo. A propósito de esas tareas un software específico para encuestas en línea fue desarrollado por el SIU bajo el nombre del pueblo originario Kolla. Es clave el desarrollo del Kolla para todas las titulaciones de cada universidad. El instrumento de la encuesta puede conformar una base de datos de gran importancia para descubrir tendencias y retroalimentar el desarrollo curricular, así como la estrategia global de creación y apertura de programas académicos. Sucesivas capas de encuestas, en este caso muestrales, sobre graduados con 5, 10 o más años de experiencia en el mercado, serán necesarias para completar la prospección de cada campo ocupacional.

Otros análisis sobre estudiantes avanzados pueden ser emprendidos con la misma perspectiva, averiguar el peso del trabajo en la formación. Me refiero a que la alternancia entre trabajo y estudio es una característica marcada de los estudiantes argentinos. La insuficiencia de becas creó, durante muchos años, la necesidad de que los jóvenes dividan su tiempo entre sus carreras y la obtención de ingresos. La proporción de alumnos con doble actividad son en la Argentina dispares entre carreras pero en resumen superiores a las de casi todos los sistemas universitarios de otros países. Tal tendencia es ineludible al analizar las particularidades argentinas en materia de desempeño y rendimiento. El trabajo

---

23 [www.onisep.fr](http://www.onisep.fr) « Info nationale et regionale sur les métiers et les formations »

estudiantil alternado alcanza valores del 40 % en algunas universidades, pero su composición puede ser en partes casi iguales complementaria o disociada del contenido del estudio. Ese fenómeno se correlaciona con la duración real de las carreras, por promedio muy largas en la Argentina; la presencia de estudiantes con edades no convencionales también tiene una frecuencia superior a la de sistemas de naciones comparables. Esas variables se erigen en motivos a considerar para analizar los bajos rendimientos y los abandonos. Estudios específicos muestran que los estudiantes a punto de graduarse acusan alternancia entre estudio y trabajo en un porcentaje al menos diez puntos menor que los de cursos inferiores<sup>24</sup>. Pero, también, y no menos importante es que en disciplinas como, por ejemplo, las ciencias económicas, entre otras, las decisiones sobre trabajo paralelo al estudio no se explica tanto por la necesidad de manutención como por los aprovechamientos pedagógicos de los contenidos del empleo para alcanzar las competencias y conocimientos exigidos por las diversas asignaturas.

Pero, como ya adelantáramos, la universidad hace mucho más que formar profesionales y técnicos. Por lo tanto sus intervenciones de signo entrepreneurial merecen estar guiadas por estudios específicos. Me refiero a análisis sobre demandas sociales y productivas, a las que se puede agregar estudios sobre demandas estatales. Eso requiere encuestas sistemáticas y relevamientos de datos acerca de las perspectivas de esos mundos sobre su evolución futura, los riesgos perceptibles en esa marcha y las solicitudes de corto plazo que se dirigen hacia las universidades y con las que éstas pueden preparar su agenda de intervención, asociación y colaboración con los diversos sectores<sup>25</sup>.

#### **4. Una nueva legislación universitaria**

Es tiempo de renovar la legislación universitaria en la Argentina, luego de una dilatada vigencia de la Ley 24.521, aún computando sus varias modificatorias. Esa cristalización no fue mala en sí misma sino que contrasta con profusas declaraciones oficiales sobre una voluntad de cambio de las normas originadas en los años noventas, para exorcizar en ese gesto el cuño tecnocrático de la modernización uni-

---

24 UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2016) "Los estudiantes avanzados, el trabajo y sus expectativas profesionales. Aportes a la política académica de una universidad pública". Ediciones UNL, Santa Fe

25 RIQUELME, Graciela (2003): "Educación superior, demandas sociales, productivas y mercados de trabajo". UBA-Miño y Dávila, Buenos Aires



versitaria que en esos años se gestó. Pero, las leyes son muy distintas a los clichés ideológicos con las que a veces se propone estigmatizarlas.

Si la LES pervivió más de veinte años fue por una conjunción de razones, la no menor de las cuales es haber llenado un vacío jurídico que se había generado durante la transición democrática. Además hubo un conjunto de ideas, intereses, conflictos y pactos que se amalgamaron en un corpus que es una obra colectiva y tiene como casi todas las de su tipo un texto sinuoso, fragmentado, cuyas numerosas inconsistencias tuvieron que ser administradas y superadas, en la medida de lo posible, durante el largo y también luchado proceso de su implementación.

La sustitución no será, por lo tanto, el resultado de un acto creativo *ex nihilo* sino más bien de laborioso modelo para ser armado con el intercambio de ideas que se cruzan en la arena de esta nueva época. Las premisas deberán ser, ahora, diversas: la recuperación crítica de las experiencias cosechadas; la reflexión sobre el trayecto institucional nacional; la auscultación inteligente tanto de las tendencias mundiales y regionales como de la prospección sobre la evolución del conocimiento, la educación, el trabajo, la producción, la tecnología, la internacionalización y la sociedad en el futuro. Todo ello, sin descartar alguna osadía que se permita más allá de las tendencias contextuales inventar algo novedoso

Se exponen a continuación algunos aportes concretos, en el marco de ciertas premisas conceptuales generales. Nada de lo aquí consignado implica la redacción total o parcial de un borrador. Ese operativo técnico-político de escritura y ordenamiento de cláusulas excede los objetivos de este trabajo. Deseo que algunas de estas sugerencias puedan ser útiles al debate y promuevan acuerdos en la nueva legislación, tanto para descartarlas como para absorberlas y hacerlas dialogar con otras posturas que demandarán también ser escuchadas y atendidas.

El Ministerio de Educación y Ciencia fue dividido en diciembre de 2007. Para un país que aspira a tener universidades *trifibias*, es decir con educación, investigación y transferencia surge el problema de dónde ubicar las competencias gubernamentales respectivas. Soy partidario de que las universidades se mantengan en la órbita del ministerio de educación y la secretaría que las atiende pase a ser como ocurriera en 2000-2001 una Secretaría de educación superior. Dada la diversidad de coordinaciones necesarias para despachar los asuntos universitarios entre los actuales 21 departamentos del Poder Ejecutivo pienso que ésta es la mejor solución, siempre y cuando se combine con una clara conciencia de la complejidad de estas instituciones y la necesidad de generar vinculaciones transversales continuas y orgánicas con los Ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, pero también con el de Trabajo, entre otros.

## Cambios en evaluación y acreditación

Si bien la CONEAU fue la creación más relevante de los veinte años previos, me inclino por estudiar una serie de cambios en esa entidad y en general en el sistema de evaluación y acreditación vigente. Una reconversión de la agencia nacional de evaluación da la excelente oportunidad de generar un nexo entre los ministerios de educación y de ciencia. Ese puente es fundamental para evitar la duplicación de esfuerzos que implica que ambos impulsan evaluaciones externas de las universidades, con conclusiones separadas que pueden darse la espalda entre sí.

Si, como viene ocurriendo, un buen número de universidades públicas con investigación han hecho evaluaciones sectoriales duplicadas con las de CONEAU, es evidente que la superposición marca una ineficiencia. Por lo tanto, al estilo francés, debiéramos diseñar una agencia que evalúe y acredite de manera conjunta a las universidades y a los centros regionales del sistema científico, incluidas sus relaciones mixtas en los ámbitos caracterizados por los institutos de doble dependencia entre el CONICET y las universidades públicas<sup>26</sup>.

Eso implicaría remodelar la CONEAU, redistribuyendo sin ampliar su composición, fortalecer su equipo técnico, hacer algo más complejas las comisiones asesoras y comités de pares evaluadores y reformular la normativa técnica. Dada la larga experiencia institucional y administrativa acumulada, ninguno de esos desafíos luce demasiado ambicioso. Las ventajas en coherencia general sobre las áreas que se ocupan de investigar y transmitir o transferir conocimientos avanzados, compensarán con creces cualquier esfuerzo.

Entre esas modificaciones, debieran propiciarse, generalizarse y profundizarse las evaluaciones externas de las universidades. Es preciso que sean obligatorias, con una regularidad que sea compatible con el planeamiento y la gestión. La ausencia de juicios disyuntivos generales sobre acreditación, que les quita interés y efectividad, podría corregirse con dictámenes de acreditación parciales sobre áreas disciplinares o funciones, definiendo un conjunto ineludible y otro optativo para denotar con criterio evolutivo el grado de complejidad que cada institución ha logrado hasta el presente. Las evaluaciones externas sobre el sistema científico en una región o sitio determinado, quedarían comprendidas en la evaluación institucional, pudién-

---

26 <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/francia.pdf>

dose reservar juicios separados sobre acreditación y estudiándose los grados en que la coordinación entre ambos tejidos institucionales viene lográndose.

Con respecto a las áreas disciplinares podrían hacerse informes evaluativos nacionales de carácter periódico y comparativo que releven y revelen la situación que registra cada una de éstas en sus tres funciones principales: la investigación, la enseñanza y la transferencia.

Bajo estas premisas las autoevaluaciones tendrían que remodelarse y jerarquizarse de suerte que los dictámenes externos, una vez publicados dejarían sentado un progresivo estado de la cuestión universitaria que facilitaría mucho el análisis sobre los resultados de las medidas y facilitaría la formulación recurrente de la política pública nacional en la materia.

Con respecto a las acreditaciones de titulaciones de grado, habrá de resaltarse su significación. La nómina de titulaciones de interés público debiera ser tan restrictiva como lo propone la actual LES, depurándola de algunas licenciaturas cuyo interés público no está del todo bien justificado.

Que la evaluación institucional se pronuncie en concreto sobre la calidad académica de las áreas disciplinares de cada universidad cubre el aseguramiento de calidad de aquellos programas académicos que culminan en una tesis, tesina o trabajo final publicado. En los respectivos repositorios de las universidades estaría una de las mejores fuentes para la labor de pares en la evaluación externa. Las acreditaciones de interés público se concentrarían en las titulaciones profesionales, que no culminan con trabajos científicos o humanísticos escritos sino con prácticas preprofesionales.

Las acreditaciones de posgrado, también podrían revisarse siguiendo estos criterios generales. Sería importante acreditar las carreras de especialización, tal vez también por otras razones los doctorados, pero las maestrías podrían ser analizadas junto a los doctorados sus áreas respectivas o durante las evaluaciones institucionales, para descongestionar así el tráfico de evaluaciones en la agencia.

La nueva Comisión Nacional podría ser complementada por otras agencias regionales más pequeñas. En cada CPRES podría instalarse un equipo técnico evaluador, que actuare por delegación y bajo la supervisión de la agencia central y aplicare los procedimientos establecidos. A cargo de estos grupos estaría la evaluación y acreditación, en una primera etapa, de las titulaciones de formación docente, tecnológicas y paramédicas. De esta manera se lograrían varios efectos favorables simultáneos. 1º) la educación superior universitaria y no universitaria quedarían vinculadas en el aseguramiento de la calidad, un resorte clave de la política pública; 2º) los ministerios de Nación y Provincias quedarían coordinados y sumarían esfuerzos en la gestación de

tres familias de titulaciones claves para el desarrollo nacional; 3º) la agencia nacional expandiría su cobertura sin multiplicar su personal ni abarrotar sus trámites; 4º) los CPRES, aplicando normas comunes y empleando pares de las otras regiones, podrían calibrar mejor sus propias realidades y cohesionarse como plataformas de políticas más sensibles y específicas; 5º) la brecha hoy abierta entre las instituciones formadoras de las provincias y las de las universidades encontrarían un eje en torno al cual reagruparse y armonizarse; y 6º) quedaría superada y descartada la posibilidad de habilitar agencias privadas de evaluación y acreditación.

Un asunto más de la evaluación y acreditación merece una cláusula imperativa en la nueva legislación: debiera haber un término máximo (podrían ser dos años) para que el Consejo de Universidades se pronuncie por las normas de calidad aplicables a las titulaciones de interés público incluidas en la nómina respectiva. Si eso no ocurriera, el PE debiera enviar en lo inmediato -siguientes noventa días- una ley específica al Congreso.

Ese dispositivo habrá de remediar la inexplicable e inaceptable omisión de casi dos décadas en iniciar los procesos de evaluación de calidad de las titulaciones de abogacía y contador público. Las facultades de ciencias jurídicas y económicas quedaron al margen del aseguramiento de la calidad y todas sus implicaciones institucionales, aún cuando sus egresados cumplen papeles delicados y claves en la sociedad, el estado y la economía, y sus desempeños distan tantas veces de ser satisfactorios. Piénsese que representan una cuarta parte de la matrícula universitaria y un tercio de la graduación y que, sin abrir juicio sobre intenciones, quedaron eximidos del análisis de calidad durante tantos años. La nueva ley debe ser clara en hacer cesar ese tipo de situaciones lo más rápido posible.

### Cambios en el régimen de validez nacional de certificados finales

Con eje en esa nueva articulación del sistema nacional de aseguramiento de calidad, es fundamental unificar el registro nacional de diplomas y títulos de educación superior. La actual duplicación entre la Dirección Nacional de Gestión Universitaria de la SPU y la oficina dependiente del Consejo Federal de Educación es disfuncional. Es preciso que una nueva Secretaría de Educación Superior sea respaldada por una oficina técnica y legal unificada que administre el otorgamiento de validez nacional de títulos de grado y “pregrado”, es decir técnicos o tecnológicos en todas las áreas. Hay mucho que avanzar y sistematizar en ese sentido, lo cual podría

graficarse con la sola distinción entre títulos (individuales) y titulaciones (genéricas y colectivas)<sup>27</sup>.

Se advertirá que mencioné “diplomas y títulos”; en efecto pienso que esa separación en los certificados finales de la educación superior es útil, que rigió en la Argentina hasta la LES (Art. 40) y que sería bueno restablecerla. Los estudios de doctorado no dan lugar a título alguno, se cierran con un diploma porque nadie se desempeña como doctor, salvo en actividades académicas. El título en cambio implica un régimen de certificación peculiar que apunta a la habilitación para el ejercicio profesional. Con las certificaciones de pregrado, por ejemplo los llamados bachilleres o analistas universitarios ocurre algo comparable, no son títulos pero como diplomas merecen y requieren registro, legalización y homologación nacional. Es un asunto para flexibilizar porque sólo con “títulos” no alcanza para cubrir las terminalidades que ofrece la educación superior y, en particular, la universidad. Pero, también debe ordenarse y reglamentarse con rigor para contrarrestar la virtual anarquía reinante con una tipología certera y fija en los dos campos.

### Cambios en pro del planeamiento universitario

La nueva ley debe dejar claro que la autonomía y autarquía es un atributo de las universidades públicas expresado en sus estatutos, por delegación expresa de la potestad legislativa que el Congreso de la Nación ejerce siguiendo los principios consignados en la Constitución Nacional (Art. 75, incisos 18 y 19). Sus protagonistas son siempre los ciudadanos universitarios, quienes eligen según reglas democráticas a sus representantes en los órganos de gobierno. Las facultades que integran las universidades no tienen autonomía porque carecen de personería separada. Es preciso aclararlo cuando hubo episodios recientes en que una facultad pleiteó ante la Justicia Federal contra la universidad nacional a la que pertenece. Los conflictos entre órganos internos de las entidades autónomas debieran no ser justiciables, sin perjuicio de los derechos y acciones de las personas o colectivos afectados<sup>28</sup>.

En sentido convergente los estatutos deben ser reconocidos en su jerarquía jurídica superior a los convenios colectivos de trabajo celebrados con los gremios docentes. Con completo respeto y observancia de las normas nacionales y convenios

---

27 KROTSCH, Pedro y ATARIO, Daniela (2008): “De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas”, SPU / IIPE-UNESCO, Buenos Aires

28 <http://www.cij.gov.ar/nota-14496-La-Corte-convalid--resoluci-on-de-la-Facultad-de-Medicina-de-la-UNLP-que-obliga-a-aprobar-todas-las-materias-antes-de-cursar-la-Pra-ctica-Final-Obligatoria.html>

internacionales sobre servidores públicos, es el estatuto la norma específica que debe prevalecer en eventuales discrepancias para garantizar la idoneidad y el mérito del personal académico en el cumplimiento de los fines institucionales.

Las universidades privadas, por su parte gozan de todas las capacidades como asociaciones civiles, además de las que surjan de su régimen de incorporación al régimen oficial como entidades autorizadas y reconocidas para impartir educación superior, y otorgar los diplomas y títulos consiguientes.

Los institutos universitario de la LES (Art. 26), aún cuando habrá que garantizar la continuidad jurídica de los ya creados, no se justifican, la categoría debiera suspenderse a futuro ya que el aislamiento disciplinar es desaconsejable y se sitúa a contracorriente de la evolución contemporánea del conocimiento científico.

El fortalecimiento institucional de las universidades nacionales debe ser reafirmado por la nueva ley con la expresa misión autónoma de planificar su desarrollo individual, para garantizar su crecimiento, diversificación, innovación, reconversión e inserción social de la manera en que su democracia interna lo prefiera. Todas las unidades académicas y funciones debieran quedar abarcadas y sus aspiraciones contempladas en el plan de desarrollo que elabore cada universidad. Dichos planes podrán ser articulados a nivel de los CPRES para concertar, en todo o en parte, sus principales objetivos<sup>29</sup>

### Cambios en las instancias asociativas de las universidades

En lo que concierne al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) el proceso de fortalecimiento institucional debe proseguir a todo ritmo. La labor de sus comisiones especializadas debe ser inspiradora para sus integrantes y también para la política pública que el gobierno federal debe impulsar ante el Congreso Nacional. Dada su ya dilatada trayectoria las asociaciones nacionales de facultades o decanos de cada disciplina o profesión tienen que ser consideradas por la nueva ley, dándoles la existencia legal que les corresponde.

Asimismo, habrá de clarificarse su situación como órganos internos del CIN o del CRUP, según asocien unidades académicas públicas o privadas. En efecto, el asesoramiento de estas conferencias de decanos, dispositivos destacados de las co-

---

29 Me extendo sobre la compatibilidad jurídica y sistémica entre la política pública, la autonomía y el planeamiento universitarios en: STUBRIN, Adolfo (2014) "Autonomía universitaria, planeamiento y política pública: en ensamble factible e indispensable" en MARQUINA, Mónica (Compiladora): "La Universidad, entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo", IEC-UNGS, Buenos Aires

munidades académicas en nuestra vida institucional, es fundamental para la toma de decisiones en muchos aspectos especializados por parte del CIN, del CRUP y de los CPRES, tanto como por sus delegados en el Consejo de Universidades. Su existencia y operación independiente, sin nexos orgánicos con las entidades federativas mayores pone en riesgo el buen funcionamiento de las relaciones interinstitucionales que deben caracterizar al sistema.

Otro aspecto crucial es la subsistencia de un fallo de inconstitucionalidad sobre algunos artículos de la LES, dictado en beneficio de la Universidad de Buenos Aires, según el cual ésta asiste o no según criterio discrecional a las convocatorias de evaluación y acreditación al que la generalidad de las otras universidades públicas y privadas deben presentarse<sup>30</sup>. Esa asimetría afecta la solidaridad propia del sistema y la igualdad de trato que todos sus integrantes merecen. Sin discutir los derechos de la UBA para obtener ese pronunciamiento judicial tanto como para emplearlo, corresponde que una nueva ley clarifique la situación, supere las objeciones que dieran lugar a ese amparo y desbloqueen cualquier obstáculo jurídico tanto para el aseguramiento de la calidad como para el planeamiento público de manera que sean aplicados con la universalidad que corresponden a un ordenamiento jurídico equitativo y eficaz.

### Cambios en la asignación de fondos para inversión

Un órgano técnico descentralizado, formado por expertos designados a propuesta de sectores y organismos a determinar, debiera constituirse con la misión de aconsejar lineamientos generales hacia todo el sistema universitario, brindar asesoramiento técnico, estudiar la factibilidad y relevancia de las propuestas y dictaminar sobre el otorgamiento de una inversión pública adicional que financie los rubros claves para los planes de desarrollo, en complemento con otras fuentes disponibles y el esfuerzo propio de las universidades.

Para ese fin sería apropiado constituir en la nueva ley un fondo al estilo del FUNDAR (Fondo universitario para el desarrollo nacional y regional), creado en 2005, pero que tuviera efímera existencia<sup>31</sup>. Los fondos preexistentes para la pro-

30 El 3 de febrero de 1996 el Juez de primera instancia en lo contencioso administrativo federal N° 1, Ernesto Marinelli resolvió la causa "UBA c/Estado Nacional s/Proceso de conocimiento" (n°38.981/95) admitiendo la demanda en forma parcial.

31 Puede verse una semblanza del FUNDAR en OBEIDE, Sergio y MARQUINA, Mónica (2003): "Hacia la constitución de un organismo descentralizado de asignación de recursos" en PUGLIESE, Juan Carlos (ed.): "Políticas de Estado para la Universidad Argentina", MECyT, SPU, Buenos Aires

moción de las disciplinas, sean o no de interés público, serían reordenados para consolidarse en el marco del nuevo organismo de financiamiento del desarrollo planificado de las universidades nacionales. Los planes de desarrollo puestos a financiamiento del mecanismo de inversiones habrán de basarse en una autoevaluación y una evaluación externa actualizadas. La magnitud del fondo se ubicaría en el rango de unos pocos puntos porcentuales sobre el presupuesto universitario global de cada año. Su ejecución debiera ser auditada y sus resultados quedar a escrutinio de la siguiente evaluación externa. Las universidades privadas, que no participan del financiamiento público, serán convocadas a expresar en planes de desarrollo sus respectivas aspiraciones institucionales de mediano y largo plazo.

### Cambios en la estadística universitaria

Un asunto al que la nueva ley debe dar máxima prioridad es el de la información universitaria. La oficina estadística y el Anuario deben jerarquizarse y dar un salto de calidad. Sin esa condición, la introducción de una política pública explícita, el aprovechamiento orgánico del sistema de evaluación y acreditación, la implementación de lineamientos para planes de desarrollo, el análisis técnico sobre éstos por parte de un órgano independiente y el apoyo financiero a su ejecución fallarían por su base. Se requiere una estadística tanto nacional como regional e institucional con mayor precisión y fiabilidad de datos, su publicación debe ser más rápida y ordenada. Una deseable publicación de indicadores para la comparación no competitiva sino cooperante entre las universidades del país y aún de países vecinos reclama avances urgentes en materia de información<sup>32</sup>.

El software libre provisto por el Sistema de Información Universitaria es una base fundamental para consolidar y garantizar que los registros administrativos sean fuente directa de la estadística. La ley debe imponer deberes institucionales y prever auditorías o sanciones de manera que la información completa fluya, con tanta exactitud como sea posible. Si el desarrollo curricular va a ser eje central de los planes de desarrollo la completa sinceridad sobre la matriculación, evolución y graduación de los estudiantes es crítica.

Así también se debe tener un cálculo de la capacidad institucional con que cuenta cada año el sistema universitario y, más en general, el sistema de educación superior para incorporar estudiantes conforme a la oferta de carreras disponible, su

---

32 Un intento monográfico en ese sentido lo constituye la publicación de Secretaría de Planeamiento de UNL (2015) : "Informe de Indicadores 2014. Panorama de la Universidad en 80 gráficos"-



capacidad física, docente y administrativa. Se carece hoy en día de esa información y es presumible que un número apreciable de plazas quedan cada año sin un joven que las ocupe. Completar esos espacios, institución por institución es una meta que puede trazarse en cada región, por el conjunto de las universidades. La ciudadanía necesita saber que todas las oportunidades de formación son utilizadas así como también las áreas disciplinares en las que faltan lugares según las estimaciones de los interesados directos o de otros agentes públicos o sociales. Esa armonización entre demandas y posibilidades es un eje abordable desde el planeamiento público.

La aplicación del sistema Araucano nominal en combinación con la versión 3 del sistema Guaraní, ambos del SIU, prometen una mayor transparencia, pero ésta debe ser garantizada por el compromiso efectivo de todos los interesados, al amparo de un mandato legal claro e ineludible. De esa forma será posible medir, por ejemplo, el impacto del programa nacional de becas otorgadas a los estudiantes, en especial a partir del 2010, sobre la retención en las carreras, asunto que permitiría evaluar la política y afinar sus instrumentos para asegurar buenos resultados. Otras muchas utilidades son esperables del perfeccionamiento del sistema estadístico, entre ellos la posibilidad de dotar al desarrollo curricular de instrumentos gerenciales, con la herramienta Wíchi, para estudiar el currículo a partir del desempeño de los estudiantes con el mismo año de ingreso. La confusión inflacionaria producida en los últimos años en los cuadros que informan graduados en el Anuario también deberá superarse, en la medida en que los egresados de las carreras de grados y los de carreras técnicas o “de pregrado” sean presentados en cuadros separados.

En los diversos órdenes de la vida académica los principios de transparencia y publicidad de la información y los actos de gobierno, siguiendo la doctrina moderna del Gobierno Abierto, deben tener plena vigencia y ser observados con plenitud en todas las instituciones, más aún con la inminente entrada en vigor de la Ley de Acceso de la Información Pública N° 27.275.

## **A modo de conclusión**

Ya sobre el cierre del capítulo manifiesto mi certeza de que el círculo no puede cuadrar, es decir que la política universitaria tiene que proceder por sucesivas aproximaciones sin presumir de perfeccionismo o exactitud algunos. Las estrategias e instrumentos deben ponerse en juego simultáneo a la brevedad posible. La guía para la acción debe establecerse sobre la base del debate público, a través de la de-

finición de los problemas públicos existentes y su colocación en una agenda que, considerando la viabilidad de las respuestas posibles, aconseje las prioridades y la secuencia de abordaje. Así, cabe tener un moderado optimismo sobre un funcionamiento más equilibrado y la aparición en el mediano plazo de resultados más alentadores que los actuales. Enumero los aspectos que considero decisivos para la viabilidad de este esquema de políticas:

1- Las capacidades estatales deben fortalecerse. A los avances sobre agencia de acreditación que provienen de los años noventas hay que sumar un organismo representativo y experto que se encargue de dialogar sobre los planes de desarrollo y apoye su financiación.

2- Los lazos con el sistema científico deben estrecharse y se impone aventar la competición inconducente entre los organismos de una u otra esfera. El rediseño de la agencia de evaluación y acreditación para darle incidencia común sobre universidades e institutos del CONICET y otras agencias puede ser la llave para ese acercamiento.

3- La educación superior de las provincias y el sistema universitario requieren también aunar esfuerzos y compartir recursos. La revitalización de los CPRES es valedera, aunque sus contenidos tienen que determinarse: agencias regionales que evalúen un cierto tipo de carreras bajo la supervisión de la agencia nacional podría ser un camino de convergencia.

4- Los puentes deben tenderse y fortalecerse para garantizar un mejor conocimiento y una relación interactiva entre el mundo del trabajo y la educación superior. Para eso hay que incursionar en estudios sobre Marco nacional de calificaciones y unificar a la vez que modernizar una oficina de títulos y diplomas que maneje con transparencia la validez nacional de la certificación final de los estudios tanto universitarios como terciarios provinciales.

5- La aceptable provisión presupuestaria al sistema universitario, ratificada en la Ley de Presupuesto para 2017, obliga a mejorar la eficiencia de los resultados alcanzados. Hay mucho que avanzar y, en tanto subsista el cuello de botella de la baja graduación secundaria, el desafío estará en abrazar y emplear a fondo en todas las carreras el conocimiento y la experticia disponible sobre gestión y desarrollo curricular, con la expectativa de disminuir la deserción, aumentar la graduación y lograr mejores promedios de duración de los estudios.

6- Las autoridades deben ser prudentes y no facilitar la expansión innecesaria del número de instituciones. Con las ya existentes puede y debe asegurarse la cobertura territorial y poblacional y una oferta de funciones y titulaciones en progreso. Los recaudos sobre nuevas creaciones universitarias deben cumplirse a rajatabla.

Muchas de las últimas quince nuevas universidades nacionales tardarán décadas en consolidarse como instituciones complejas, con todas las funciones, niveles y especialidades académicas que se proponen. Su aporte es y habrá de ser cada vez más valioso, en la medida del esfuerzo y la seriedad con que ejerzan su autonomía y la predisposición con que acepten coordinarse, crear consorcios y trabajar en redes.

7- La autonomía y la autarquía exigen una creciente responsabilidad de los rectores y consejos superiores sobre la marcha de las instituciones. Eso asegura su unidad con amplio espacio para la diversidad disciplinar y el pluralismo de ideas. El instrumento clave es el plan de desarrollo universitario. Allí se hacen públicos los compromisos que cada turno de gobierno debe honrar, sin desmedro de seguir su propia impronta.

8- La evaluación y el planeamiento constituyen las dos fases de un pulso común. Ambos son necesarios para hacer racional, público, comprometido y eficaz el ejercicio universitario de la autonomía y la autarquía. Puede optarse por diversos estilos para llevarlos a cabo pero siempre la legitimidad, la calidad y la pertinencia social tendrán que ponerse por delante.

Entiendo que el sistema universitario argentino, tanto su tramo de instituciones públicas como privadas, en proximidad del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, está maduro para constituirse, junto con los establecimiento de educación superior dependiente de las provincias y la CABA en una prioridad de política pública. El despliegue institucional es suficiente. Las expectativas sociales crean un clima propicio. Los recursos, aunque nunca abundan parecen guardar proporción con la instalación. Sin embargo, no será sencillo lograrlo si no se facilitan las transformaciones necesarias, si no se gesta una nueva legislación que propicie y acompañe la apertura de carriles para la modernización y si no se reconocen los déficits existentes en varias materias cruciales. Es vital trabajar juntos, rompiendo las trampas de la suma cero. Para hacerlo con ingenio y lucidez hay que incursionar sin temores en la innovación institucional y académica. Eso nos convoca a todos, a entregarnos y exigirnos una ética estricta que envuelva el orgullo de ser universitarios con el manto de dignidad que el conocimiento avanzado merece y reclama en este tiempo del país y del mundo.

## **Bibliografía general**

**CAMILLONI, Alicia W. de:** “De la especialización divisiva a la especialización conectiva en el currículum universitario. Problemáticas académicas y organizativas”, en “Tensio-

- nes entre disciplinas y competencias en el currículum universitario”, Ediciones UNL, Santa Fe 2013
- CLARK, Burton R.:** “Cambio sustentable en la universidad”, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, Buenos Aires 2011
- DAHRENDORF, Ralph:** “La cuadratura del círculo. Bienestar económico, cohesión social y libertad política”, FCE, México D. F. 1996
- DIAZ VILLA, Mario:** “Flexibilidad y educación superior en Colombia”, ICFES, Bogotá 2002
- GARCIA de FANELLI, Ana María:** “La producción de información sobre el sector universitario argentino: Avances desde los años noventa y desafíos actuales”, en MARQUIS, Carlos (ed.) La Agenda Universitaria II. Propuestas de políticas públicas, Universidad de Palermo, Buenos Aires 2015
- KROTSCH, Pedro y ATARIO, Daniela:** “De la proliferación de títulos y el desarrollo disciplinario en las universidades argentinas”, SPU / IPE-UNESCO, Buenos Aires 2008
- MARQUINA, Mónica (Compiladora):** “La Universidad, entre la autonomía y la planificación. Tres ensayos en diálogo”, IEC-UNGS, Buenos Aires 2014
- PINAR, William F.:** “La teoría del currículum”, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid 2014
- PUGLIESE, Juan Carlos (ed.):** “Políticas de Estado para la Universidad Argentina”, MECyT-SPU, Buenos Aires 2003
- RIQUELME, Graciela:** “Educación superior, demandas sociales, productivas y mercados de trabajo”. UBA-Miño y Dávila, Buenos Aires 2003
- RIQUELME, Graciela (Editora):** “Las universidades frente a las demandas sociales y productivas. Capacidad de los grupos sociales y productivos.”, Tomos I y II, Miño y Dávila-UNL / UNAM / UNMdP, Buenos Aires 2008
- SIGAL, Víctor:** “Estudio sobre la Universidad Nacional de Mar del Plata: sociología de una universidad argentina”, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata 1989
- STUBRIN, Adolfo:** “Configuración universitaria y política pública de educación superior en la Argentina”, en MARQUIS, Carlos (ed.) “La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para la Argentina”, Universidad de Palermo, Buenos Aires 2004
- STUBRIN, Adolfo y DIAZ, Natalia (Compiladores):** “Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario”, Ediciones UNL, Santa Fe 2013
- STUBRIN, Adolfo** “Crónica de una prioridad ausente. La educación superior en la Argentina 2002-2014”, en MARQUIS, Carlos (ed.) “La Agenda Universitaria II”, Universidad de Palermo, Buenos Aires 2015
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL:** “Programa Millenium. Documentos diagnósticos y propuestas para la transformación curricular”, Santa Fe 1997

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL:** "Los estudiantes avanzados, el trabajo y sus expectativas profesionales. Aportes a la política académica de una universidad pública". Ediciones UNL, Santa Fe 2016

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL:** "Informe de indicadores 2014. Panorama de la universidad en 80 gráficos", Santa Fe 2015

**YOUNG, Michael:** "Bringing Knowledge Back in: From social constructivism to social realism in sociology of education", Routledge, Londres 2008

# El predominio privado de la educación superior en Colombia. Relectura de políticas

RENÉ GUEVARA RAMÍREZ.

SANDRA MILENA TÉLLEZ RICO.

rguevara@pedagogica.edu.co / smtellezr@pedagogica.edu.co

Grupo Politia. Profesores Universidad Pedagógica Nacional - Colombia

## Resituando contenidos...

Las investigaciones<sup>1</sup> y los artículos (Guevara, 2014; Téllez y Guevara, 2016) sobre los cuales se ampara la ponencia expresarían esfuerzos académicos e intelectuales encaminados a construir un espacio de investigación sobre las universidades públicas y sobre la educación superior colombianas, con miras a configurar condiciones para dialogar, progresivamente, con las conclusiones resultantes de investigaciones realizadas en otros países de nuestra región a propósito de preocupaciones concordantes.

En tal sentido, conservando la perspectiva que sustentaría nuestras investigaciones ha sido identificada, entre otras por establecer, una apuesta de indagación consolidada en el espacio nacional mexicano en términos de situar al cambio institucional (Acosta, 1998, 2000, 2009) como orientación investigativa durante las últimas décadas en dicho país, en tanto que contribuiría a comprender la relación entre transformaciones en normas y reglas, tanto jurídicas como sociales, y pautas de comportamiento de los individuos en situaciones e instituciones concretas, como primeros elementos. (En otro momento y lugar sus conclusiones serán observadas como preguntas favorables a cotejar resultados contrastables según experiencias nacionales diferenciadas).

En el espacio nacional colombiano, han sido “recuperados” los acumulados realizados, durante las últimas décadas del siglo XX, por parte de Ricardo Lucio y Mariana Serrano (1992) quienes, previamente y de alguna manera próximos a la temática referida, anotarían la presencia de sospechas (gubernamentales) sobre las posibilidades de que efectivamente se diera un , finales de los años ochenta, cambio en las universidades públicas y, en tal sentido, estarían en la base de las presuncio-

---

1 Código DPG 434-16 Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas colombianas. Código DPG 456-17. Universidades públicas: políticas, casos comparación.

nes que acompañarían las formulaciones de políticas por parte de algunos gobiernos durante esas décadas: ochentas y noventas.

En cuanto al Grupo Politia, parte del trasfondo teórico-metodológico tendría como apuesta allanar esfuerzos en la configuración del Campo de Políticas en la educación superior colombiana, lo cual habrá de ser registrado en una próxima publicación que contendrá los desarrollos propios de dicha apuesta, así como las distancias que favorecerían configurar una problemática teórica mayor sobre el asunto que ha sido expresado hasta el momento. No obstante, una primera versión quedaría registrada en un artículo anterior (Guevara, 2014).

Así las cuentas, corresponde, registrar algunos hallazgos en términos del lugar ocupado por las universidades públicas dentro del conjunto de la educación superior colombiana.

### **Predominio privado de la educación superior colombiana: instituciones, programas, matrícula...**

La pregunta que ha sido referida (¿Cómo se configura la posición ocupada por las universidades públicas dentro del espacio institucional de la educación superior colombiana? –Guevara, 2014- ) contendría una certidumbre: que las universidades públicas colombianas ocuparían una posición dentro del conjunto de Instituciones de Educación Superior. Ponemos en suspenso otra pregunta consecuente, por ahora (¿cómo dar cuenta de esa posición?), para controlar prenociones: en tanto que ubicados en una universidad pública habría la consideración de que dicha posición sería determinante al relacionarla con el propio quehacer individual, grupal, institucional.

Con miras a resolver la pregunta dejada en suspenso (¿cómo dar cuenta de esa posición?) se establecería que en nuestro país existirían un total de 287 Instituciones de Educación Superior, según estadísticas consolidadas del MEN a mayo de 2016. Dentro de ese conjunto, sin realizar, por ahora, una desagregación mayor, se observaría que las universidades públicas corresponderían al 11% del total de Instituciones de Educación Superior. Dentro del carácter institucional universitario serían el 39%, o sea, de cada cinco universidades en el país, sólo dos serían públicas. Asimismo, dentro del conjunto de la oferta pública, estatal u oficial serían el 40%, una proporción similar a la anterior: de cada cinco Instituciones de Educación Superior estatales, dos serían universidades.

Preguntamos por universidades públicas y no por el conjunto de la oferta institucional de universidades. En tal sentido convendría explicitar que, como resultado de las indagaciones consecuentes, dicha oposición (Pública-privada), concordante con una perspectiva teórico-metodológica asumida (identificación de oposiciones para despejar invariantes), sería consustancial a la configuración de la educación superior en nuestro país. Situación que nos ha permitido, también, identificar que durante la décadas de los sesenta y setenta del siglo veinte se instalaría en nuestro país la transición de la oferta institucional de universidades a otra oferta bastante diversificada constituida por universidades más otro tipo de instituciones cuya conjunción progresivamente configurarían al conjunto denominado como educación superior y, décadas después, Sistema de Educación Superior.

Aquellos serían los tiempos de la política de sustitución de importaciones como estrategia encaminada hacia el desarrollo vía industrialización del país. Pero, también, serían años y décadas en donde se transitaría de la denominada República Liberal hacia la reinstalación de gobiernos conservadores, seguidos de la profundización de la confrontación liberal-conservadora que desembocaría en “La Violencia”, el golpe y la dictadura miliar y su resolución crítica mediante la instauración del Frente Nacional en Colombia: aquella alternancia entre liberales y conservadores en el gobierno (poder ejecutivo).

Si bien, la apretada síntesis previa correspondería a los años que van de 1946 a 1974 (retorno de los conservadores a la presidencia, el primer año, y “finalización” del Frente Nacional), con dramáticas fracturas dentro del campo del poder colombiano, habría que establecer lo propio a propósito de la manera en que el Estado colombiano realizaría acciones encaminada hacia la redistribución del capital instituido a través de la creación de nuevas universidades privadas, consustancial con la correspondiente oferta de programas académicos, así como la configuración de condiciones para la creación de la educación superior amparadas en la transformación de los esquemas de percepción sobre la presencia estatal en la oferta y demanda de la educación superior.

Hasta aquí las referenciaciones que anteceden ya que la investigación continúa con miras a dar cuenta de la manera en que a través de cada una de las instituciones de educación superior creadas en los años comentados se configurarían posiciones que luego tendrían posicionamientos dentro de un mercado de bienes simbólicos susceptible de regulación gubernamental.

Ahora bien, en tanto que tratamiento metodológico, habría que establecer, además de las composiciones genésicas de la posición ocupada por las universida-



des públicas, dentro del conjunto de las instituciones de educación superior colombiana, el devenir que instituiría dicha configuración.

Por tanto, estadísticamente apoyados, se establecería que en 1946 el 74% tanto de la oferta institucional como de la matrícula, o sea, las 3/5 parte en oferta institucional y en matrícula, estaría centrado en el sector público. En 1970 la oferta de instituciones privadas llegaría al 51% y seguiría aumentando. A partir de 1980 (al amparo del Decreto 80) dicha participación ascendería al 70%. De allí en adelante y hasta el presente el predominio privado en la oferta institucional en educación superior oscilaría entre 68%-72%.

Previamente, los hallazgos establecidos serían referidos de la siguiente manera (Guevara, 2014):

“Si bien desde la fundación de las universidades republicanas, a finales del siglo XIX, las universidades públicas tendrían una fuerte presencia afianzada con las políticas de López Pumajero (1935- 1938), con el retorno de los conservadores al gobierno nacional, la tendencia se agudizaría al punto de tornarse contraria, con un predominio institucional privado y una fuerte competencia en la matrícula de educación con periodos de alternancia pública-privada.

Efectivamente, la Dictadura Militar (1953-1958)<sup>6</sup> significaría un estancamiento de la oferta institucional pública y la consolidación de los acumulados del sector privado. Las primeras continuarían con el mismo número de Instituciones de Educación Superior de 1951 (16), mientras que las Instituciones de Educación Superior privadas aumentarían 33%, al pasar de nueve IES en 1953 a doce IES en 1958. Las cuentas darían que, a la finalización de la Dictadura (1958), la situación sería muy próxima al equilibrio tanto en el plano institucional como en la matrícula: Instituciones de Educación Superior públicas con 57% de oferta institucional y 42% en matrícula.

El Frente Nacional (1958-1974) consagraría lo descrito sin que sea leído como parte del referido pacto político. Los datos observados serían más consecuencia, quizás, de dejar en manos del mercado la configuración del espacio de la educación superior, que de una acción deliberada por parte de los gobernantes de esos años cuya principal función constitucional sería salvaguardada: inspección y vigilancia. También se crearían varias agencias públicas, FUN, ASCUN, IC-FES, ICETEX, la segunda deshaciendo los vínculos entre las dos primeras y heredando las responsabilidades de la primera al momento de su extinción durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo.

Las Instituciones de Educación Superior se incrementarían en casi tres veces y media al pasar de veintiocho en 1958 a noventa y cinco en 1974: aumento del 340%. De manera desagregada, las IES públicas aumentarían poco más del doble (130%), mientras las privadas lo harían en más del 380%. Afirmación de la regularidad reproducida en las décadas por venir, ya que la oferta institucional pública sería del 39% con matrícula del 49%. El sector privado correspondería al 61% de oferta institucional y 51% de matrícula.

Siendo rigurosos con las fechas, se puede afirmar que en 19707 se instala el predominio del sector privado (51%) en la oferta institucional de la educación superior en Colombia, contribuyendo a que, posteriormente, durante el primer gobierno Pos-Frente Nacional (1974- 1978), en 1974, la matrícula de la educación superior replicara dicha experiencia concentrando la participación del sector privado con un 51%.” (Guevara, 2014, p. 11).

Destacando esta última observación sobre la matrícula, y dándole continuidad a la observación de los datos, se observa que se agudizaría su concentración en el sector privado al punto de que si en 1974 llegaría al 51%, en 1980 se ubicaría en el 63%. De allí en adelante, y hasta el año 2001, oscilaría entre el 62% y el 68%. Entre 2002-2010 el repunte oficial sería significativo ya que con la misma *capacidad instalada* retornaría al 51% en 2006 y de allí hasta 2012 oscilaría entre el 53% y el 56%. No obstante durante los gobiernos de Juan Manuel Santos habría, nuevamente, un lento, pero, sostenido repunte de la participación del sector privado en la matrícula de educación superior, aumentando del 45% (2010) al 48% (2014).

Por tanto, y como fuera comentado, allí donde los tomadores de decisiones verían mejoramiento en indicadores, investigaciones ubicadas en campos disciplinares, usando la misma información, posicionarían interrogaciones para profundizar en los análisis. En este caso, se puede preguntar si las acciones emprendidas a partir de 2002 con miras a incrementar la matrícula en educación superior, principalmente en el ordenamiento estadístico (Incorporación del Sena, aumento cupos en universidades públicas, variación en el rango etario para calcular la población matriculada –Guevara, 2014-), estarían llegando a su techo y, por ende, habría que revisar los presupuestos dominantes en la modelación de opciones de políticas sobre este asunto en particular.” (Téllez y Guevara, 2016, p. 48-49).

En cuanto a la oferta de programas académicos se observaría que hacia finales de los años setenta del siglo pasado, entre 1975 y 1980, se consolidaría el predominio privado en la oferta de programas académicos en la educación superior colombiana. Datos que reafirman la atipicidad de la experiencia colombiana dentro del conjunto regional en donde el predominio estatal estaría expresado en las denominadas mega-universidades con una matrícula superior a los 300 mil estudiantes, para sólo referir los casos de la UNAM y la UBA.

En su momento sería expresado que

“Según información recuperada sobre el particular “... se puede proponer como hallazgo complementario que hacia finales de los años setenta del siglo pasado, entre 1975 y 1980, se consolidaría el predominio privado en la oferta de programas académicos en la educación superior colombiana.

Asimismo, que dicho predominio al consagrarse en 2002, previo a la reelección presidencial como determinación de la continuidad de políticas, permite expresar que, para ese año, el 66% del total de los programas académicos ofrecidos corresponde al sector privado. Asimismo, mientras que por nivel de formación el predominio privado es fuerte en los programas de pregrado (Técnico-profesional: 80%; Tecnológico: 65%; Profesional: 63%) su presencia, si bien es importante, no opaca a nivel de Maestrías (45%) y Doctorados (29%) el predominio del sector oficial con el correspondientes 55% (Maestrías) y 71% (Doctorados).

Escudriñando un poco más en cada sector se puede establecer que dentro del oficial casi la mitad (45%) de programas académicos corresponde al nivel profesional (universitario), seguido de los posgrados de Especialización (27%) y los programas tecnológicos (15%) son el doble de las Maestrías (7%). La situación en el sector privado es similar aunque con datos menores ya que los programas académicos de nivel profesional (40%) son un poco menos dentro de ese sector, mientras que las Especializaciones tienen una participación mayor (31%) a su contraparte en el sector oficial.

Esto en cuanto al nivel de formación, pero, si queremos obtener información sobre la distribución y participación sectorial de programas académicos por áreas del conocimiento a nivel de pregrado, las estadísticas sectoriales del MEN

que han servido para los análisis previos, no son de mucha ayuda salvo su remisión a los porcentajes de programas acreditados y con registro calificado ya comentados. Por ello, hay que construir otra base de datos con información del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) que permita observar las variables analíticas sobre los programas distribuidos por áreas del conocimiento.

De esta manera, a marzo de 2016 los programas de pregrado en la educación superior colombiana corresponden a 6369 de los cuales 59% son profesionales, 29% tecnológicos y 12% técnicos profesionales. A su vez, el 60% del total de programas académicos de pregrado corresponde al sector privado. A nivel profesional, los programas de Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (28%) ocupan la primera posición, seguidos de Economía, administración, contaduría y afines (25%) y Ciencias sociales, derecho, ciencias políticas (18%). Los programas de educación ocupan la distante cuarta posición (11%).

La discriminación sectorial por área de conocimiento evidencia la concentración privada con una ordenación diferente a la anterior ya que los programas de Economía, administración, contaduría y afines (76%) ocupan el primer lugar, en el sector privado, seguidos de los programas de Ciencias de la salud (73%), Ciencias sociales, derecho, ciencias políticas (67%). Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines y los programas de Bellas Artes (65%) ocupan la siguiente posición con predominio privado. El sector oficial concentra la mayoría en Matemáticas y ciencias naturales (62%), Educación (61%) y Humanidades (51%).

A nivel tecnológico existen 1866 programas de los cuales el sector oficial (52%) concentra la mayoría. En este nivel de formación el número de áreas por sector es más equilibrada ya que el sector oficial tiene mayoría en Matemáticas y Ciencias Naturales (88%), Agronomía, veterinaria y afines (85%), Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (58%) y Educación (57%). El sector privado es mayoritario en Bellas artes (61%), Economía, Administración, Contaduría y afines (58%), Ciencias Sociales (56%) y Ciencias de la Salud (53%).

A nivel técnico-profesional existen 754 programas de los cuales el 66% corresponden al sector privado. La concentración en el sector privado corresponde a Matemáticas (83%), Bellas Artes (82%), Economía (76%) e Ingeniería (62%). Al

sector público le corresponde Agronomía (85%), Ciencias Sociales (65%), Ciencias de la Salud (57%) y Humanidades.

Brevemente, el sector privado concentra la oferta de programas académicos en los tres niveles de formación (profesional, tecnológico y técnico-profesional) en el área de Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, predomina en economía, administración, contaduría y afines (profesional y técnico profesional) y Bellas Artes, mientras que el predominio del sector oficial corresponde al área de matemáticas y agronomía.” (Téllez y Guevara, 2016, p. 49-50).

En síntesis, el trabajo realizado hasta el momento ha consistido en avanzar en la especificación de condiciones constitutivas tanto de la oferta de un bien simbólico, en dos ámbitos clásicos (Instituciones-programas), como de la demanda insatisfecha (matrícula) amparada en la comprensión topológica sobre la manera en que se ubicarían agenciamientos públicos-privados en la educación superior colombiana.

Para tal efecto se ha echado mano de las estadísticas ministeriales sobre el particular favoreciendo

“...reiterar que la misma información puede servir para llevar a cabo diferentes análisis según las posiciones ocupadas por quienes operan su realización... la composición de variables de información... puede implicar un tipo de valoración por parte de quienes toman decisiones gubernamentales o institucionales mientras que desde problemáticas teóricas específicas pueden contribuir a delimitar tensiones a los presupuestos implicados en las políticas de educación superior.

En nuestro caso interesa allanar esfuerzos empíricos que favorezcan la interrogación sobre el cambio en la educación superior tanto a nivel del Sistema como en el Sector Oficial. En la primera tensionando los planteamientos de Lucio y Serrano (1992) sobre inercias estructurales y en la segunda ubicando las significaciones de Acosta (2002) sobre el neointervencionismo en la relación Estado-universidades públicas.

Asimismo, los recorridos de investigación realizados hasta el momento permiten expresar que la institucionalización de la educación superior en Colombia se

habría realizado durante los últimos años del Frente Nacional en tanto que consolidación de la presencia de “otras modalidades” educativas distintas a la universitaria que predominaba hasta comienzos de la segunda mitad del siglo XX. Dicho predominio institucional aparejaría la alternancia en la participación sectorial en la matrícula que, como ha sido visto, tuvo un largo periodo concentrado en el sector privado hasta la afectación política de los gobiernos de Uribe Vélez. Al finalizar éste la información estadística ministerial pareciera afianzar una comprensión sobre su agotamiento, toda vez que el sector privado incrementa, nuevamente y de manera significativa, su participación.

Correlato de esta búsqueda encaminada a situar posicionamientos público-privado, en términos de establecer cómo han operado las acciones gubernamentales frente a los principales problemas de políticas en la educación superior, está el registro realizado al determinar que hacia finales de los años 70 (1975-1980) el predominio privado incluiría su presencia en la oferta de programas académicos de pregrado mientras que su contraparte del sector público haría lo propio en los posgrados de Maestrías y Doctorados. En tal sentido, la objetivación estadística favorece dar cuenta de un hecho en la indagación: los años sesenta y setenta del siglo XX constituyen límites de validez para la constitución del actual Sistema de Educación Superior al amparo de una modelación práctica de la acción pública en donde lo público dejaría de estar asociado a lo estatal. El caso colombiano más Brasil y Chile, a diferencia de la regularidad latinoamericana, serían expresión precisa de ese predominio privado en la oferta de instituciones, de programas académicos o de matrícula, situación que no puede ser reducida, en su explicación, al presunto agotamiento de las posibilidades de invertir mayores recursos económicos para una mayor expansión de la educación superior oficial.

De tal suerte que el “sentido de realidad” de quienes han agenciado políticas desde el sector privado operaría mediante posicionamientos precisos; mientras tanto las significaciones contrapuestas, ubicadas en el sector oficial, harían parte de un esquema político sin correspondencia con la “realidad” instituida para dicho nivel de formación. De allí la valía de apuestas de investigación encaminadas a fundamentar teóricamente preguntas que interroguen por las posibilidades del cambio en la educación superior colombiana, así como sobre los mecanismos mediante los cuales se habrían realizado dichas transformaciones en

las arenas de confrontación implicadas en la gestión, organización y políticas de la educación superior en Colombia.

Por tanto, los hallazgos delineados reafirman la necesidad de identificar casos universitarios específicos para situarlos dentro de una problemática delimitada con el fin de establecer las posibilidades del referido cambio a partir de dos planos de políticas, uno ubicado en las realizaciones políticas internas y, otro, en el ordenamiento externo de las acciones gubernamentales, delineadas desde comienzos de la segunda mitad del siglo veinte colombianos.” (Téllez y Guevara, 2016, p. 50).

### **Para releer políticas...**

Como fuera observado se ha identificado, por parte del grupo de investigación en el cual participamos, un asunto ubicado en el campo de las ciencias sociales, particularmente circunscrito por preocupaciones de orden sociológico a propósito del cambio referido a las instituciones, en nuestro caso, de educación superior. Si bien dicha temática ha sido reconocida en tanto que antecede, y con la cual se pretende establecer un diálogo investigativo, correspondería dejar indicado que también habría que precisar su contraparte, la continuidad, lo invariante, lo que permanece y favorece observar las variaciones en términos relacionales.

De esta manera, en tanto que trabajos iniciales de investigación implicaron explicitar que conservaríamos, durante algún tiempo, hasta el presente, una apuesta exploratoria dada las dimensiones que anteceden este tipo de trabajos, con todo y que las investigaciones sobre políticas de educación superior en la región, recién se ubican a partir de los años ochenta. Sin embargo, la profundidad analítica ha sido de tal dimensión que su reconocimiento conlleva desplazamientos pausados con miras a comprender el espacio de sus realizaciones.

De allí que la configuración de una apuesta programática implique, precisamente, ello: establecer y reconocer quiénes, cómo, cuándo y con cuáles resultados se han posicionado en el campo de investigaciones sobre políticas de educación superior (Espacio de posibilidades). Para tal efecto, han sido esclarecedores los planteamientos de García Guadilla (2000) quien, si bien ubica las distancias como posibilidades para establecer diálogos entre las posiciones que serán comentadas, en nuestro caso funcionan diferenciaciones que deben ser reconocidas en sus imposibilidades para dialogar en términos de su comprensibilidad.

En efecto, las universidades públicas, y las políticas dispuestas para su acción institucional, serían abordables desde diferentes posiciones: desde la burocracia, contestación política o desde la investigación. La primera remitiría a la preocupación de burócratas, en estricto sentido weberiano, ubicados en agencias gubernamentales o en la dirección de las instituciones de educación superior con responsabilidad en la mejora de indicadores.

A estas dos posiciones caracterizadas por García Guadilla ella misma añadiría, para la experiencia latinoamericana, el agenciamiento propio de organismos internacionales y regionales, que operarían con la respectiva presencia de funcionarios gubernamentales, los cuales centrarían su interés en la relación educación y desarrollo.

Esta tipología sería complementable con la inveterada presencia política, en universidades públicas, de quienes considerarían que “compromiso” en el espacio político de las universidades públicas correspondería a la contestación como sinónimo reduccionista de crítica. Herencia situada y fechada de aquellos académicos universitarios que participarían de militancias políticas encaminadas a convertir las universidades públicas en arena de confrontación con el Estado, precisamente, para transformar al Estado.

En los cuatro casos si bien las decisiones implementadas o los posicionamientos asumidos estarían amparados en la recolección de información obtenida mediante técnicas de investigación propias de las ciencias sociales, sus hallazgos, conclusiones o construcciones no corresponderían específicamente a problemáticas disciplinares. Su atención estaría centrada en la gestión, en el mejoramiento de procesos o procedimientos o en la contestación y no necesariamente en la producción de conocimiento.

Precisamente aquí estaría el quinto posicionamiento frente a la educación superior y sus políticas, las cuales significarían apuesta de investigación hacia los años ochenta y noventa del siglo pasado en nuestra región. En Europa y Estados Unidos las tradiciones correspondientes serían añejas y sus acumulados muy superiores en términos de la configuración de campos especializados y problemáticas muy definidas.

De tal suerte que si bien las cinco posiciones usarían conceptos, categorías, expresiones... similares, sus apuestas y comprensiones serían discordantes. Mientras que unos operarían en la lógica de mejoramiento de procesos, otros en la determinación sobre los gobiernos, aún más en la contestación política, la investigación sobre políticas en educación superior presentaría los suficientes acumulados para fungir comunidades de investigación, en la lógica de Kuhn, o campos de investigación con sus correspondientes intereses y agenciamientos en la lógica de Bourdieu.



En síntesis, el escenario delineado constituiría derrotero del trabajo en ejecución, al amparo de la problemática teórica previamente informada: por una parte, identificación y reconstrucción de posiciones para establecer posicionamientos en la construcción de un espacio signado, por determinadas condiciones, como educación superior; por otra parte, establecimiento de sus acumulados problemáticos en términos constitutivos de políticas consolidadas, hacia el presente, con cuatro componentes: calidad, cobertura, eficiencia, financiación, más otros con exigua o débil presencia. De allí la pretensión de relectura: ¿Cómo se han configurado condiciones y políticas?

## Bibliografía

- Acosta, A.** (2009). Príncipes, burócratas y gerentes: el gobierno de las universidades públicas en México. ANUIES. México.
- (2000). Estado, políticas y universidades en un periodo de transición: análisis de tres experiencias institucionales en México. Fondo de Cultura Económica. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas. México.
- (1998). Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina. En: Perfiles latinoamericanos. Flacso-México.
- García, C.** (2000). Investigación y toma de decisiones. En: Revista Nueva Sociedad. pp. 96-108. Número 165. Buenos Aires, Argentina.
- Guevara, R.** (2016). En edición. El campo político en universidades públicas latinoamericanas. Editorial Aula de Humanidades. Bogotá D.C.
- (2014). Institucionalización del predominio privado en la educación superior colombiana. Prefiguraciones del campo de políticas. En: Revista Nodos y Nudos. Volumen 4 N° 36. pp. 04-16. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.
- (2013). Informe del proyecto DPG-336-12. Campo de política-s en la UPN dentro del contexto universitario colombiano: 1992-2012.
- (2012). Nominación rectoral y colegios electorales universitarios. Casos: UAM, México. UPN, Colombia. Tesis doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México.
- (2009). Universidades públicas, autonomía política universitaria y elección de rectores: prefiguración del Campo Político Universitario. En: Revista Pedagogía y Saberes. No 31. Pp. 69-76. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, D.C.

- Lucio, R. & Serrano, M.** (1992). Le educación superior: tendencias y políticas estatales. Universidad Nacional de Colombia.
- Pire C, Reinaldo.** (2004). Los "refritos" y la ética científica. *Bioagro*, 16(3), 151. Recuperado el 8 de marzo de 2017, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-33612004000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-33612004000300011&lng=es&tlng=es) .
- Téllez, S. & Guevara, R.** (2016). Una re-lectura de estadísticas sobre la educación superior en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 42-53.
- (2016). Informe del proyecto DPG-434-12. Estudios sobre cambio institucional en Universidades Públicas colombianas. En corrección.
- (2013). Académicos: carrera, trayectoria y libertad. Estudio binacional por contraste: UDFJC (Colombia) – UAM-A (México). Tesis doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México.

# Democratización universitaria y compromiso social: Los sentidos de lo público en las universidades nacionales del conurbano bonaerense

SOFÍA TEZZA

sofitez@ gmail.com

Universidad Nacional de Lanús. UNLa

## Introducción

En la historia de las universidades ha habido diversas concepciones que determinaron los sentidos de la creación y sostén de las instituciones universitarias. Entre las diferentes posturas al respecto, se destacaban algunas concepciones que priorizaban la formación de “profesionales competentes”<sup>1</sup> o “formar a la clase dirigente”<sup>2</sup>; también hubo otras perspectivas que buscaban cumplir una “función social”<sup>3</sup>; o servir al pueblo<sup>4</sup> o a las problemáticas sociales y de la nación<sup>5</sup>;... al sector productivo<sup>6</sup>, al sector científico<sup>7</sup>... formar ciudadanos con pensamiento co<sup>8</sup>... Puede apreciarse que diversas son las misiones que se proponen las instituciones universitarias, las cuales difieren según la perspectiva que se priorice.

Para poder determinar el alcance de cada propuesta en este aspecto, corresponde complejizar la cuestión acerca de la identificación del sentido que le confieren estas universidades<sup>9</sup> al ser públicas, dado que esta característica las compromete, ineludiblemente, con ciertos principios de calidad y de compromiso con la ciudadanía.

Existe otra característica que se debe articular con la ya compleja cuestión del sentido de lo público: las universidades nacionales son autónomas, cogobernadas

---

1 Universidad Provincial de Ezeiza, Universidad de Palermo

2 Universidad liberal o de los abogados (Pedro Krotzsch, 2001)

3 Frondizi, R. (1971)

4 Puiggrós, R. (1974)

5 UBA, UNLP, UNL, UNS, Untref, UNLu, entre otras...

6 Universidad BLAS Pascal

7 UNDAV, UNLP

8 UBA, UNLP, UNDAV

9 Cabe destacar que se asume que la educación es una cuestión de política pública, y su creación y gestión también lo son.

por diversos representantes en cada claustro, por lo cual cada una de ellas establece dentro de sus Estatutos y proyectos institucionales las funciones, misiones, valores y formas de gobierno que representarán en su cuerpo normativo.

Por otro lado, partimos de entender que, más allá de estas formulaciones institucionales; de éste deber ser expuesto en sus instrumentos organizativos, son las personas que forman la institución universitaria quienes materializan en su práctica lo allí formulado, y en tanto sujetos y actores que ejercen sus funciones a partir de un grado de autonomía, en cada momento educativo expresarán de modo expreso o tácito su ideología y sus valores.

Estos son algunos de los temas que pretendemos indagar en la tesis de doctorado. Desde identificar cuáles son los sentidos de lo público expresados por los documentos constitutivos de las universidades del conurbano hasta observar y analizar la forma en que los actores universitarios interpretan y llevan a cabo sus prácticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de los valores que postulan las universidades que habitan.

### **Lo público en las universidades del conurbano**

El objeto de estudio de esta investigación será “los sentidos que se confiere a lo público en las universidades del conurbano”, problematizado desde la perspectiva de la democratización universitaria y el compromiso social analizadas a partir de las fuentes documentales de cada institución y de los sentidos que expresen los actores; docentes y estudiantes, a propósito del desarrollo de sus proyectos institucionales y sus prácticas docentes.

Entendemos que se trata de un nuevo modelo universitario y que las instituciones que lo integran, más allá de sus propios rasgos tienen similitudes: como la intención de sostener la interdisciplinariedad a través de áreas o institutos de investigación y similitudes que se gestan por su identificación con el territorio en el que se instalan; por la incorporación de un nuevo sujeto educativo universitario y otras vinculadas con su modelo académico organizativo, de tipo departamental. Esta última característica implica la centralización de conducción especialmente presupuestaria. En este aspecto, esta investigación indagará puntualmente los aspectos de gestión vinculados con la formación universitaria, siempre en relación con los propósitos, misiones y funciones que fueran asumidas expresamente por cada una de las universidades públicas del conurbano.

Las universidades públicas son parte constitutiva del Estado y como tal tienen una responsabilidad cívica sobre su gobierno y administración. Al ser públicas, son financiadas por los impuestos que todos los contribuyentes aportan y son un bien común a todos. Como sostiene Osvaldo Iazzetta (2008) lo público no sólo es el ámbito en el que los ciudadanos expresan asuntos de interés general, sino que también forma parte de las capacidades colectivas que el Estado debe garantizar para conformar un espacio común y compartido.

Las universidades al ser públicas tienen ciertos requisitos específicos, vinculados con la función universitaria, pero estos requisitos tomarán diversas dimensiones según el proyecto institucional que cada universidad diseñe desde su autonomía.

El objetivo de esta investigación será analizar el sentido de lo público en las universidades del conurbano bonaerense considerando las políticas de formación que se llevan a cabo en estas universidades. Tomaremos como hipótesis que los aspectos que caracterizan a las universidades del conurbano son lo social y el compromiso con la comunidad.

Las universidades nacionales manifiestan desde sus estatutos que deben tener un sistema administrativo y de gestión eficiente. Así, por ejemplo, lo expresa en su Artículo 5º del Estatuto Universitario la Universidad Nacional de Avellaneda. (UndAv desde ahora)

“La Universidad Nacional de Avellaneda es una universidad pública, autónoma y cogobernada, que considera las características propias de la región e intenta convertirse en referente nacional e internacional para las disciplinas que la caracterizan. Está vinculada con el municipio, la provincia, la nación y el mundo; es eficiente y moderna en su gestión, comprometida e integrada y solidaria con la comunidad a la que pertenece; con desarrollo de líneas de investigación de excelencia, socialmente útiles y el servicio de la innovación y el trabajo.”

Como podemos notar de la cita, la UndAv no tan sólo se manifiesta como eficiente y moderna, sino que también se entiende como comprometida, integrada y solidaria con la comunidad en la que se instaló.

A su vez, en el marco estratégico de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS desde ahora) se establece que “La Universidad deberá garantizar el uso eficiente de los recursos y la producción de resultados (graduados, conocimientos, servicios, impactos sobre la sociedad local) de alta calidad”. (Marco Estratégico UNGS, 2000)

Como vemos, en el caso de la UNGS, la producción de nuevos conocimientos a través de la investigación, así como incentivos para la culminación de los estudios en los alumnos y el desarrollo de vínculos y producciones al servicio de la comunidad son pilares que deben ser llevados a cabo de manera eficiente por parte de la gestión.

Ahora bien, la autonomía universitaria permite que cada universidad tenga su propio Estatuto, su propio sistema de gobierno y perfil formativo, entre otras cuestiones. Es por ello, que la función pública que cada universidad establezca en su carta orgánica, será determinada por los lineamientos que el gobierno universitario planifique.

### **Las universidades del conurbano**

El conurbano se ha constituido en los últimos tiempos en un tema de estudio desde distintas perspectivas: sociológicas, antropológicas, políticas, históricas, urbanistas, ecologistas, entre otras.

Gabriel Kessler (2015) sostiene que dicho interés pudo haberse suscitado tanto por ser “una entidad atípica, entre la capital y el interior, diferente de ambos y poseedora de una definida identidad propia, como por ser un territorio que concentraría, de modo hiperbolizado, atributos en su mayor parte negativos o conflictivos, adjudicados al devenir del país en las últimas décadas.” (Kessler, 2015, 11)

En sintonía con dicho interés, proponemos investigar a las universidades del conurbano por considerar que sus propuestas institucionales tienen características distintivas; tanto porque han acogido en sus aulas a un sector históricamente relegado de los ámbitos universitarios; así como también por entender que el conurbano bonaerense es una región golpeada por las crisis económicas y por una política urbanista que desatendió toda planificación ecologista y de crecimiento demográfico organizado, con grandes déficits de infraestructura y servicios y que las universidades del conurbano atentas a dichas características asumen una actitud comprometida con la región y sus problemas.

A su vez, tomando nuevamente las ideas de Kessler vale resaltar que “el conurbano se comporta de modo similar al conjunto de la Argentina urbana en la evolución de indicadores tales como pobreza, desempleo o desigualdad” (Kessler, 2015,

14) de modo que estudiar las universidades del conurbano nos permite, de algún modo, analizar la progresión de las universidades metropolitanas de todo el país.

Las universidades del conurbano nacen a finales de los años ´80 y su creación toma velocidad a mediados de los ´90, momento de la instalación e institucionalización del neoliberalismo en Argentina. Años más tarde, a fines de la primera década del nuevo milenio y mediados de la siguiente década, vuelven a crearse nuevas casas de altos estudios en el conurbano. Existen diversos estudios que analizan la creación de éstas universidades (Fanelli 1997, Storni 2005, Barrera 2014, Herbón y Quinteros Vivas 2013) sin embargo nuestro análisis buscará comprender cómo funcionan, cuáles son sus características principales y qué concepciones de lo público se sostienen en sus aulas.

### **¿Por qué analizar estos temas?**

Indagar sentidos ha sido en la historia de la humanidad una de las principales preguntas para avanzar sobre la comprensión de las sociedades y sus acciones. Desde diferentes ciencias sociales, así como también desde la filosofía, se considera a los sentidos como una herramienta de análisis para percibir los condicionantes que mueven a las personas a actuar de tal o cual manera.

En este trabajo centraremos nuestra atención en una característica propia de las universidades nacionales, específicamente analizaremos qué concepción tienen respecto de ser universidades públicas.

Esta característica será punto de reflexión específicamente en las universidades del conurbano bonaerense, dado que consideramos que tienen condiciones poblacionales similares y a su vez plantean marcos institucionales que también las caracterizan como un conjunto.

Más allá que en lo fáctico, las universidades del conurbano, hayan conformado una red de universidades del conurbano (RUNCOB) con intereses pragmáticos, como red de cooperación académica o como una unión de fuerzas, nuestro interés en investigar las universidades del conurbano radica en el supuesto que percibe que hay criterios institucionales similares. En este caso nos interesa analizar puntualmente las perspectivas democratizantes y el compromiso social

Estos criterios son los que transforman a las universidades del conurbano en campo de investigación de ésta tesis, dado que son características que conciben una nueva problematización de lo público, con compromiso social tanto dentro de la universidad como por fuera de ellas. Con la férrea impronta que todos los seres

humanos nacen con idénticas inteligencias, lo que falta es igualdad de oportunidades (Ranciére, 2012) y que la calidad de ser una buena universidad no se rige por premiar a los pocos mejores con mejores calificaciones, sino con el objetivo de otorgar más herramientas de estudio a quienes les fueron privadas en sus estudios anteriores.

### Los casos

Los casos de estudio seleccionados representan las universidades del conurbano creadas entre los años 1989 a la actualidad.

Consideramos necesario hacer el análisis de éstas universidades dado que, si bien anteriormente hubo otras universidades creadas en el conurbano, creemos que aquellas no representan el ideario de lo público que pretendemos analizar en nuestra tesis.

Es por tal motivo, que al tomar como referencia, la creación de universidades del conurbano del año 1989 a la fecha, podemos analizar dos períodos diferentes de creación:

Por un lado:

<b>Año</b>	<b>Universidad</b>
1989	Matanza y Quilmes
1992	San Martín y General Sarmiento
1995	Lanús y Tres de Febrero

Y por otro lado

<b>Año</b>	<b>Universidad</b>
2009	Jauretche, Avellaneda, José C. Paz, Oeste, Moreno
2014	Hurlingham
2015	Scalabrini Ortiz

Estos dos períodos de creación de universidades corresponden a dos momentos políticos diversos. Por un lado, hubo un marcado corte a partir de la crisis de representación del 2001, que generó un cambio político, social y económico en nuestro país, que a su vez, a partir de la salida de la crisis y de una planificación educativa

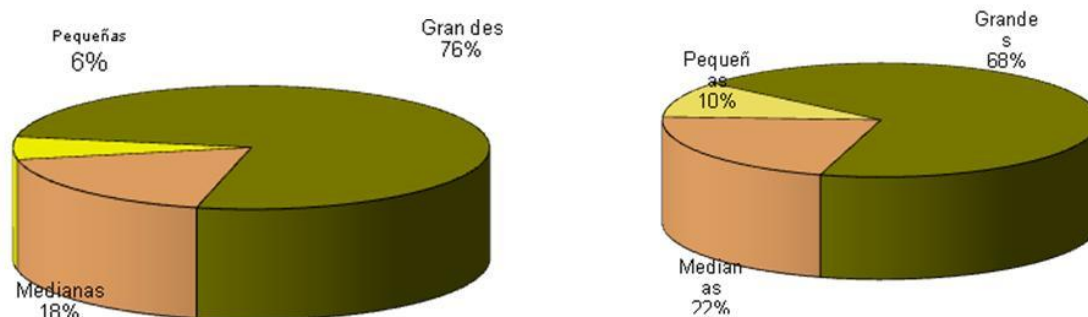


orientada al aumento de financiación del sistema universitario (García de Fanelli, 2015), motivó la creación de nuevas universidades.

En los años ´90, el análisis de creación de nuevas universidades es más complejo. Por un lado, había un atraso de la oferta de universidades respecto a la demanda que generaba el colapso de las universidades más grandes. Podemos analizar los datos en la región Metropolitana de Buenos Aires, los cuales indican que era necesario modificar el mapa universitario. Por otro lado, ciertos analistas, infieren que una de las razones que impulsó a crear nuevas universidades, puntualmente en el conurbano, tenía detrás de argumentos técnicos, motivaciones políticas para torcer el monopolio del partido radical (UCR) en los órganos de gobierno de las universidades públicas.

Si bien, no descartamos el segundo análisis, los datos dan muestra de la necesidad de reducir la población estudiantil en las grandes universidades.

Los siguientes gráficos<sup>10</sup> indican la densidad poblacional de las universidades públicas en el año 1986 y el descenso de la aglomeración diez años más tarde, luego de la creación de nueve universidades a lo largo de todo el país.



### **Año 1986 Año 1996**

El análisis de los períodos de creación de las universidades del conurbano, nos permite especificar los motivos que nos llevaron a seleccionar los tres casos de estudio: La Universidad de la Matanza, la Universidad de General Sarmiento y la Universidad de Avellaneda.

Uno de los criterios que se tuvo en cuenta para esta selección fue la dimensión temporal. Queríamos analizar universidades que pertenecieran a distintos períodos

<sup>10</sup> Datos del Anuario Estadístico de la SPU, año 1996

fundacionales. Por lo cual tomamos dos del primer período y una del segundo. Esta decisión, - tomar dos del primer período y una del segundo-, se basó en la posibilidad de tener más datos de análisis por tiempo transcurrido. Del segundo período, probablemente encontremos algunos datos todavía inconclusos. Por ejemplo, si bien la Universidad de Avellaneda, fue creada en el año 2009, abrió sus puertas dos años más tarde, motivo por el cual tendrá muy pocos graduados, de modo que habrá datos que no podrán ser analizados de la misma manera respecto de la universidades del primer período.

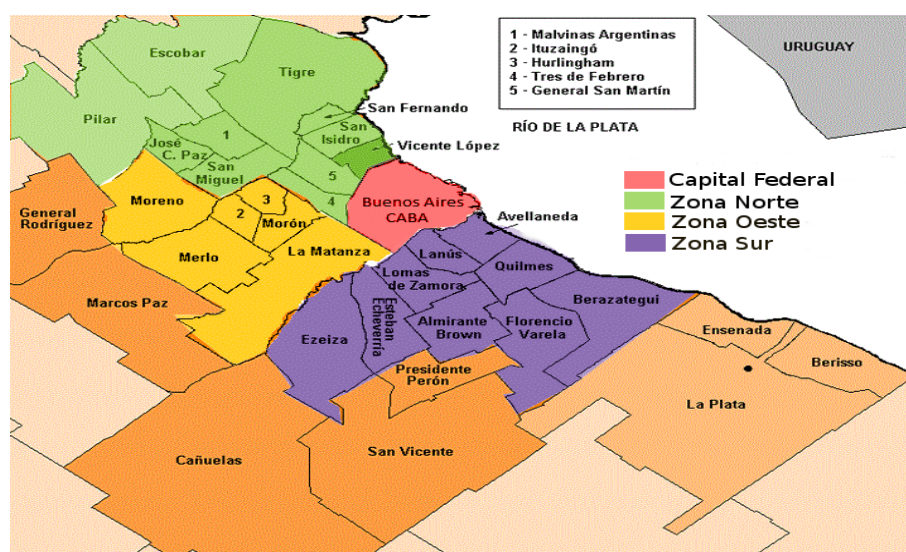
Sin embargo, creemos que hay otros factores que sí pueden ser analizados y que pueden aportar datos importantes para la investigación. Como por ejemplo, el proyecto institucional y sus prácticas. O sea la praxis y la episteme.

En el mismo sentido que decidimos tomar sólo un caso de las universidades creadas luego del 2001, es que no tomamos las universidades del 2014 y 2015, dado que no tuvieron tiempo suficiente para organizarse y ser analizadas.

Por otro lado, volviendo a la justificación de los otros dos casos seleccionados mediante el criterio temporal, tomamos a La Matanza y General Sarmiento, dado que son de las primeras universidades creadas, con tan sólo tres años de diferencia y con más de veinte años de gestión.

Pero, a su vez, hay otros criterios de selección, por un lado, el criterio geográfico y por otro lado, las características vinculadas a los proyectos institucionales.

El criterio geográfico fue tomar una universidad del SUR del conurbano, una del OESTE y finalmente otra al NORTE. Tomando: del sur a Avellaneda, del Oeste a La Matanza y del Norte a General Sarmiento (actualmente partido de Malvinas Argentinas).



El último criterio de selección se vincula a los perfiles institucionales de las universidades. Por un lado, la Universidad de la Matanza fue la primera universidad del conurbano<sup>11</sup>, pertenece al partido más grande y más poblado del Gran Buenos Aires y por lo tanto es también dentro de las universidades del conurbano la de mayor magnitud estudiantil.

A su vez, establece en su Estatuto Universitario que su misión será construir un proyecto educativo-cultural inspirado en la realidad local, provincial y nacional, comprometido con ella, mediante una propuesta para el desarrollo del medio y una iniciativa abierta incorporada a la comunidad, protagonista activa de su progreso.

En cuanto a sus objetivos busca contribuir a la retención y el asentamiento de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia así como servir a las necesidades de la comunidad, es decir, a sus habitantes en general, sus empresas, instituciones, profesionales y demás actores sociales.

Como podemos, ver ambos sentidos de lo que desde nuestra tesis entendemos como sentido de lo público están expuestos en los lineamientos institucionales de la universidad, la democratización universitaria y el compromiso social.

En cuanto a la Universidad de General Sarmiento creada a principios de los años noventas. Se caracteriza por ser una universidad chica, pero que ha ido creciendo. En su proyecto fundacional se definía como una universidad innovadora por sus planes de estudio, con una fuerte apuesta al vínculo con la comunidad en interacción con la investigación.

En su artículo primero del Estatuto Universitario, sostiene “sus propósitos constitutivos y fundamentales acompañar los acontecimientos y los cambios que se operan en la sociedad. Construir una Universidad democrática, hacia adentro y hacia afuera de los claustros, sosteniendo como valores: la realización de la persona en libertad, el respeto a la diversidad ideológica, cultural, de géneros y de credos, el pluralismo político, la participación solidaria, la ética como legitimidad, la transparencia de los actos y de las actitudes y la autonomía responsable en un proceso de creación colectiva y consciente, y no colonizada por la sociedad de consumo.

Desarrollar una Universidad que no excluye contribuyendo a disminuir las asimetrías: en la igualdad de oportunidades debería centrarse el dinamismo de las sociedades. Se garantiza la gratuidad de los estudios en las carreras de pregrado y de grado: los recursos económicos del individuo o de la familia no pueden ser el factor que determine la realización de las inteligencias y capacidades.

---

11 Reitero que no está siendo tomada la universidad de Lomas de Zamora por pertenecer a otro período histórico, sino que ésta fue creada mediante el Plan Taquini en otro contexto político y social.

Aprender, participar e incidir en los esfuerzos que la comunidad realiza para su pleno desarrollo a través de la pertinencia de la investigación, la formación adecuada, la efectividad de los servicios y la flexibilidad en las estructuras universitarias. La acción local y el pensamiento universal son complementarios.” (Artículo 1º Estatuto UNGS)

Podemos notar que esta universidad también se caracteriza por tener en sus principios fundamentales a la democratización universitaria y al compromiso con la comunidad.

Es posible deducir que la frase mediante la cual asumen taxativamente que los recursos económicos de las personas no debieran ser un factor determinante para ingresar a la universidad, no es una mención menor. El afirmación de la misma los llevó a un litigio judicial con el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2000, cuando éste publicó el Estatuto en el Boletín Oficial omitiendo aquella frase. Dato que resulta interesante para analizarlo con detenimiento en la tesis.

Por último, el caso de la Universidad de Avellaneda resulta pertinente, como mencionamos anteriormente para conocer los proyectos universitarios post 2001 y por su ubicación en el sur del conurbano, pero también por una característica particular de la universidad: Más allá de su perfil profesionalista mantiene un contacto directo en sus planes de estudio con la comunidad por medio de un sistema obligatorio para todos sus estudiantes. En todas sus carreras de grado instituyó espacios de aprendizaje-servicio, lo cual compromete a cada estudiante que transita esa universidad a tener vinculación directa con los problemas sociales de la comunidad.

Tales características quedan plasmadas en su estatuto cuando define que la universidad “promueve una formación científica, profesional, artística y técnica de calidad, sustentada en sólidos valores éticos y democráticos, conforme a criterios de equidad, excelencia, compromiso social y desarrollo de la ciudadanía” (Artículo 4º Estatuto UNDAV)

## **Los sentidos**

Emprender la búsqueda de sentidos, en este caso, tiene que ver con que pueden ser búsquedas de identidad, de creencias subjetivas, una razón de ser, pero a su vez y, desde la perspectiva que analizaremos, de sentidos vinculados a una acción.

En este caso, la búsqueda se vincula a la “atribución de sentido” que dan a lo “público universitario” los estudiantes y los docentes, aquellos sujetos comprometidos

con el proceso de formación sistemática. Vale decir que se indagará, a partir de la explicitación de los propios sujetos, su representación de “lo público universitario”.

Construido este dato, desde la información del campo, se buscará la correlación que exista con lo expresado al respecto, por las propuestas de las instituciones universitarias respectivas, según enuncien las fuentes documentales: sus fines, objetivos, metas (como datos que apuntan al sentido de lo público de cada institución en cuestión).

Haremos por lo tanto un primer análisis de distintos autores que indagan visiones sobre los sentidos.

Retomaremos algunas concepciones sociológicas que desarrolló Pierre Bourdieu a lo largo de sus distintas obras, principalmente nos referenciaremos con “El Sentido Práctico” (2013).

Es necesario expresar qué buscamos comprender a través de los sentidos, en términos de Bourdieu esta exploración es necesaria porque “el progreso del conocimiento, en el caso de las ciencias sociales, supone un progreso en el conocimiento de las condiciones del conocimiento; por eso exige obstinados retornos sobre los mismos objetos” (Bourdieu, 2013, p.9). De esta forma el análisis de los sentidos nos permiten no sólo conocer los objetos sino también indagarlos desde sus propios sentidos.

En su libro “El sentido Práctico”, Bourdieu intenta reflexionar sobre cuál es el método científico que debería utilizarse para analizar el sentido práctico de las acciones, dado que, tanto el estructuralismo clásico como el objetivismo, desde su punto de vista, generan un método que focalizado desde una perspectiva resulta ambiguo y desde la otra limitado.

Bourdieu sostiene que al analizar el sentido de las prácticas sociales es necesario indagar en la categoría del *habitus*, la cual es “producto de los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia” (Bourdieu, 2013). Los mismos son definidos por el autor como “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representación que pueden ser objetivamente “reguladas y regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 2013, p. 86)

Como vemos el análisis de las prácticas no es sencillo, en ellas hay sentidos no conscientes que se arrastran desde lugares ancestrales, que probablemente no los

podamos racionalizar y hasta en algunos casos sean contrarios a nuestras elecciones ideológicas.

El problema sobre el cual reflexiona el autor es “el de aprehender científicamente la práctica”, las acciones comunes de las personas comunes, con sus compromisos y apuros de la vida cotidiana. Bourdieu hace referencia entonces a “la práctica en ese sentido amplio, que va de la práctica de una lengua a la danza, y de las prácticas económicas y sociales a la práctica de investigación científica”. (Ana Tereza Martínez, 2007, p. 101)

Pues bien, por lo tanto para analizar el sentido o los sentidos de lo público en las universidades del conurbano bonaerense desde la perspectiva de este autor, será necesario indagar en los *habitus* que se conforman en el seno de las universidades, los que se generan en el día a día institucional mediante sus actores.

Bourdieu menciona, que es necesario que los investigadores consideren cuando indagan los sentidos de una acción, que los agentes no ajustan conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de sus probabilidades de éxito, “a la manera de un jugador que regula su juego en función de una información perfecta acerca de sus posibilidades de ganar.” Sino que los actores actúan de manera espontánea sin pensar en las consecuencias de la totalidad de sus acciones de forma racional.

“(...) a diferencia de las estimaciones doctas que se corrigen después de cada experiencia según rigurosas reglas de cálculo, las anticipaciones del *habitus*, suerte de hipótesis práctica fundada en la experiencia pasada, confieren un peso desmesurado a las primeras experiencias; efectivamente son las estructuras características de una clase determinada y social que ellas hacen pesar sobre el universo relativamente autónomo de la economía doméstica y de las relaciones familiares, o, mejor, a través de las manifestaciones propiamente familiares de esa necesidad externa (forma de la división del trabajo entre los sexos, universo de objetos, modalidades de consumo, relaciones con los parientes, etc.), producen las estructuras del *habitus* que a su vez se hallan en el principio de la percepción y de la apreciación de toda experiencia ulterior.” (Bourdieu, 2013)

También, debemos mencionar la importancia del *habitus* en toda investigación que busca indagar prácticas y sentidos sociales dado que “es la forma que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las nor-

mas explícitas, a garantizar la conformidad de las practicas a través del tiempo.” (Bourdieu, 2013)

## **Lo público**

El sentido de lo público tiene una connotación ambigua y compleja. Según Guillermo O´Donell (1984) en su texto “Apuntes para una teoría del Estado”, los sujetos de la sociedad civil son las partes "privadas" y las instituciones estatales son encarnación de lo "público".

Otras posiciones analizan cómo el sentido entre lo público y lo privado fue tomando distancia a partir del surgimiento del estado moderno y el desarrollo del mercado como una fuerza conducente hacia lo individual. Antiguamente, el sentido de lo público como representación de lo colectivo, “lo común a todos y para todos” es heredado de la polis griega. Mientras que mediante el derecho romano se distingue entre el derecho del individuo y el derecho colectivo, sin embargo la primacía siempre funcionaba a favor del derecho público.

Esta idea se irá modificando con el paso del tiempo “Ya a partir de los siglos XVII y XVIII, el uso del adjetivo “público” irá marcando una progresiva diferenciación entre Estado, sociedad e individuo, vinculada a la noción de interés público que comienza a enfrentarse al interés del Estado autocráticamente definido” (Feldfeber, 2003, 112)

Así también lo analizan tanto Hannah Arendt y Jurgen Habermas para quienes lo público tiene más representación en la esfera privada que en la esfera de lo común a todos. Será la esfera pública burguesa la que determine el sentido de lo público.

Lo público como acción y discurso para Arendt está en declive, dado que lo público es el ámbito de la libertad. Mientras que lo privado es el ámbito de la reproducción, el trabajo y la necesidad. En la actualidad la libertad se desentiende de la igualdad, vivimos en un mundo donde la desigualdad es costumbre y el consumo rige cada uno de nuestros valores. (Arendt, 2009)

Para Habermas, lo público es ese espacio en el cual las personas debaten sobre los intereses comunes, que no necesariamente se da en el Estado. “Habermas opone la tradición liberal que destaca los derechos formales, la libertad negativa, y la acción orientada al éxito, lo que potencia la atomización social a la tradición republicana que enfatiza la soberanía popular como expresión colectiva, la cohesión, la libertad positiva y la acción comunicativa favoreciendo la democracia participativa”

(Feldfeber, 2003, 113). Pues bien, para Habermas ese ideal utópico de la tradición republicana nunca se cumplió, de modo tal que no hay un público, sino una competencia de públicos que debaten sus distintos intereses, con una exclusión de una gran porción de la población que no forma parte de la discusión pública.

Más allá de estas conceptualizaciones de lo público, en esta tesis propondremos un enfoque sobre el sentido de lo público similar a la tesis de Analía Minteguiaga (2008), la cual no busca identificar lo público en un lugar, sea el estado o la sociedad civil, sino que busca identificar cuál es la “lógica”, o sea cómo se construye lo público en la educación argentina, en nuestro caso buscaremos comprender cuál o cuáles son los sentidos que se le atribuyen a lo público en las universidades del conurbano bonaerense.

“Significa no identificar lo público ni con un lugar ni con algo predeterminado, sino con una “lógica”, una “forma de construir ese carácter o condición”.

A su vez, consideramos adecuada la apreciación de la misma autora cuando señala que “lo público es siempre el resultado contingente e histórico de un proceso de invención, apropiación y disputa por sus significados.” (Minteguiaga, 2008). Es en esta misma lógica que creemos pertinente abordar nuestra investigación, intentando descifrar cuales son las apropiaciones que se llevan a cabo en las universidades del conurbano, cuáles son las disputas y cuáles son las concepciones que se van generando en su significación.

## **Lo público en las universidades**

Lo público en la universidad es tomado como análogo al estado y lo público estatal es entendido como lo común a todos, a diferencia de lo privado. Si bien esta connotación del sentido de lo público no es unívoca y ha ido cambiando de significación a través del tiempo, también se puede entender lo público como opuesto a lo secreto. Sin embargo, es probable que el sentido de lo público en las universidades surja posiblemente de su diversificación con las universidades privadas y por su sentido democratizador a partir de su carácter de gratuidad. (Iazzetta, 2008)

Otros estudios que han analizado la cuestión de lo público en la educación superior desde perspectivas diferentes, por ejemplo en la tesis de maestría de Mariela Arroyo sobre “Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior” se analizan “los sentidos que circulan acerca del espacio público en el



ámbito de la Educación Superior y más específicamente en aquellos segmentos que se ocupan de la formación docente, pensando en el papel que estos ocupan a la hora de “difundir” estas concepciones y las consecuencias que estas tienen en la formación de la ciudadanía. Indagando, además, cuáles son las diferencias con relación al ámbito y tipo de formación, teniendo en cuenta la función pública que tradicionalmente ocupó la Universidad, a partir de la Reforma de 1918, y las actuales tendencias privatizadoras al interior de la Educación Superior.” (Arroyo, 2010).

En esta tesis podemos encontrar algunos puntos comunes, como las concepciones de lo público que se tienen en la educación superior, pero a su vez varias diferencias. Por un lado el marco teórico que utiliza la autora toma a Jürgen Habermas como referente teórico lo cual es interesante dado que su tesis busca problematizar el espacio público y el sentido común que se tiene al respecto. Sin embargo nuestra tesis no buscará problematizar el sentido de lo público, sino comprender cómo se lo interpreta en las universidades del conurbano y si se relaciona con nuestra presunción que estima se vincula con la democratización y el compromiso social.

Por otro lado, el trabajo de Osvaldo Iazzetta (2008) analiza la dimensión de lo público en las universidades, es necesario mencionar que el sentido de lo público al cual nosotros haremos referencia no se vincula con un sentido de lo público como lo plantea Iazzetta, desde una mirada de la gestión de las universidades y de la autonomía universitaria. En esta tesis, lo que buscamos identificar es la lógica de lo público en las universidades del conurbano, o sea como se entiende a lo público en estas universidades. Tal como lo plantea Analía Miteguiaga (2009) en su tesis de doctorado. En esa tesis se analizan los cambios que tuvo el sentido de lo público en la educación pública a partir de las reformas de los años noventas.

“a lo largo de la década de 1980 empezó a emerger una nueva concepción respecto de “lo público” en el campo educativo. El trasfondo de ese cambio hay que rastrearlo en una operación ideológica de trascendental envergadura que modificó la manera de concebir al Estado, la sociedad civil y la relación entre ambos. Desde estas nuevas concepciones pudo operarse una desconexión entre la “educación pública” y aquella matriz estatal-nacional. La desconfianza hacia el Estado y la conformación de una visión que privilegió básicamente sus aspectos más coercitivos y técnicoburocráticos...” (Miteguiaga, 2009)

A partir de este antecedente intentaremos reproducir la lógica de investigación de la tesis citada, acondicionando los cambios relativos al contexto universitario a partir de la creación de las universidades del conurbano, buscando identificar cuál

les fueron y son las lógicas que las identifica como un conglomerado de proyectos institucionales similares.

Ahora bien, es dable analizar cuál es la situación actual de las universidades en el marco de un mundo occidental regido por una ideología con pautas neoliberales. En este contexto histórico, la educación también se ha convertido en una mercancía, para una porción de la población, y dónde la evaluación tiene una función primordial. Desde la visión de Michael Burawoy (2011, p. 11) la universidad debe ir “En contra de la instrumentalización, tanto de la regulación (mediante la evaluación) y la mercantilización del conocimiento...”

Sostiene que la supervivencia de la universidad depende de la reafirmación del conocimiento reflexivo, lo que significa que la comunidad universitaria tiene que desarrollar una conciencia colectiva, así como también tiene que contrarrestar las definiciones de política del conocimiento y elaborar los intereses a largo plazo, la construcción de la sociedad en la universidad y de la universidad en la sociedad.

En otras palabras, lo que está redefiniendo Burawoy “es como la universidad pública debe dar un peso a cada uno de los cuatro tipos de conocimiento”, (*conocimiento público, conocimiento científico, conocimiento crítico y conocimiento profesional*)

De forma similar, Boaventura De Sousa Santos (2005), analiza que una de las crisis de la universidad en el siglo XXI, puntualmente la crisis institucional, se debe a una pérdida de prioridades de la universidad dentro de las políticas de Estado, como consecuencia del avance del neoliberalismo. “esto significó, que las debilidades institucionales (...) en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial.” (De Sousa, 2005, 15)

Por otro lado Darcy Riveiro (2006) aconseja que frente a la hegemonía conservadora de la universidad se debe actuar como un “centro de concientización de los estudiantes y profesores”, este accionar se puede llevar a cabo volcando la universidad hacia los problemas reales del país mediante las investigaciones y debates que movilicen a sus actores hacia pensamientos críticos y reflexivos.

Estas son, hasta el momento, algunas de las perspectivas que tendremos en cuenta para analizar el sentido de lo público en las universidades del conurbano.

## Bibliografía

- Arroyo Mariela**, 2010, Sentido común y espacio público. Una exploración de los sentidos acerca de lo público en docentes de nivel medio de la Ciudad de Buenos, FLACSO, Argentina.
- Barrera, Karina**, 2014, La política de creación de nuevas universidades en Argentina (1990-2013) como objeto de investigación, IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación, FILO:UBA.
- Boaventura De Sousa Santos**, 2005, La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad, CIDES- UMSA, Bolivia.
- Bourdieu, Pierre**, 1991 El sentido práctico, Taurus Humanidades. Madrid.
- Burawoy, Michael**, 2011, The idea of a public university, en A Manifesto for the Public University of John Holmwood (ed), Bloomsbury Academic.
- Feldfeber, Myriam**, 1998, Las políticas de formación docente en los '90" en Versiones N°9, Buenos Aires.
- García de Fanelli Ana María**, 2015, Políticas institucionales para mejorar la retención y la graduación en las universidades nacionales argentinas, en Debate Universitario N° 7.
- García de Fanelli, Ana María**, Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. Buenos Aires: CEDES. Documento 117. 1997.
- Herbón y Quinteros Vivas**, 2013, Cambios en la estructura organizacional de las Universidades Nacionales del Conurbano: la emergencia de nuevos roles y funciones, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Iazzetta, Osvaldo**, 2001, La recreación de la dimensión pública de la universidad. En: Revista Pensamiento Universitario, N° 9.
- Kessler Gabriel**, 2015, Historia de la provincia de Buenos Aires: el Gran Buenos Aires dirigido por Juan Manuel Palacio. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Edhasa; Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Martinez, Ana Tereza**, 2007, RAZONES Y LECCIONES DE UNA PRACTICA SOCIOLOGICA, Editorial Manantiales,
- Minteguiaga Garabán, Analía**, 2009, Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina, Colección Tesis Premiadas, FLACSO-México, México D.F.
- O'Donnell, Guillermo**, 1997, Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democracia, Contrapuntos. Paidós, Buenos Aires.
- Ranciére Pierre**, 2012, El filósofo y sus pobres, Universidad Nacional de General Sarmiento- INADI, Los Polvorines.

**Riveiro, Darcy**, 2006, *La Universidad nueva: Un Proyecto*. Caracas, Fundación Biblioteca Ayacucho. Colección Claves de América.

**Storni, Alejandro**, 2005, Las “nuevas” universidades del conurbano bonaerense (10 años después). V Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur: Poder, gobierno y estrategias en las Universidades del América del Sur. Mar del Plata.

# **La diversificación institucional de la Educación Superior en Argentina y las nuevas universidades del Conurbano bonaerense**

DANIEL TORIBIO

danieltoribio09@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Lanús, UNLa

## **La expansión de la Educación Superior en las distintas regiones y países**

El proceso de expansión de la ES tuvo lugar en los distintos países y regiones, en diferentes momentos y en cada caso asumió características particulares. La bibliografía especializada caracterizó este proceso como el pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas. Martin Trow, en un trabajo temprano y que iba a ser adoptado como referencia, consideró que los sistemas con una tasa bruta de ES menor al 15% eran elitistas; los que tenían una tasa entre el 15 y el 50 % eran masivos y los que tenían más del 50% eran universales y, además, consideró que los sistemas iban a experimentar una evolución hacia la universalización (Trow, 1974 citado de Brunner, 2005).

Estados Unidos fue el país cuya ES se expandió en primer término: ya en 1940 había alcanzado una cobertura del 15 %; después de la Segunda Guerra Mundial se acelera el crecimiento y para 1956, un tercio de los jóvenes accedía a la ES. (Brunner, 2009). Aunque la segregación racial vedaba el acceso a los estudiantes negros, para los que se crearon escuelas y universidades específicas.

Los sistemas europeos siguieron siendo minoritarios, porque -según lo explica Teichler- "hasta la década de 1980, Europa era más reservada que, por ejemplo, EE.UU. y Japón, en lo relativo a la expansión sustancial de la educación superior. En Europa se tendía a pensar que la expansión ponía en peligro la calidad de la educación superior" (2006. p. 295). Así, por ejemplo, en Alemania Occidental, la tasa neta de escolaridad de ES, en 1950, era del 5 %; en 1960, era del 9 %; en 1973, del 20 % y en 1990, del 30 % y en Japón, la tasa neta de escolaridad de la ES en la década del '50 era del 10 % y en 1975, era del 38 % (Teichler, 2006).

Más allá de las diferencias nacionales, en términos generales puede afirmarse que hacia 1950, la tasa de escolaridad de la ES en Europa era del 5 %; en la década

del '70, del 20 % y a principios del siglo XXI, de más del 50 % (Teichler, 2006). Aunque varios países europeos en la primera década de este siglo ya tenían una tasa entre el 51 y el 74 %, entre ellos, Bélgica, Dinamarca, Irlanda, Eslovenia, España, Francia, Gran Bretaña y Noruega (Brunner, 2005).

En el caso de América Latina, el crecimiento de la matrícula de la ES fue acelerado: en 1950, la tasa bruta promedio para la región era de 1,9 % y en el 1980 ascendía a 16,7 % (Brunner, 2007); aunque había marcadas diferencias entre los países: en 1985, la tasa bruta de escolaridad de la ES en Argentina era del 36,4 % y en Brasil del 11,3 % (Krotsch, 2003). Para 2011, esa misma tasa para América Latina ascendía al 49 %, con casi 25 millones de estudiantes (Brunner y Villalobos, 2014).

Esta expansión de la cobertura de la matrícula estuvo acompañada del crecimiento de universidades y de institutos de ES, una mayor participación del sector privado y, también, la aparición de nuevas carreras, muchas de ellas de menor duración que las tradicionales. Mediante esta diversificación institucional los sistemas de ES cambiaron su conformación y de estar integrados por unas pocas universidades tradicionales, que mantenían ciertas semejanzas, pasaron a comprender instituciones heterogéneas en cuanto a su tamaño, desarrollo, oferta educativa, énfasis puesto en las diferentes actividades académicas y composición de la matrícula.

## **La expansión de la Educación Superior en Argentina**

Comparadas con los otros países de la región, las universidades en Argentina experimentaron transformaciones tempranas, que se debieron a los cambios producidos en las relaciones políticas y sociales en el país. Motorizadas por sus estudiantes, las universidades argentinas protagonizaron un hecho político de enorme significación e influencia: la Reforma Universitaria del '18, que reflejó en el interior de las instituciones universitarias los cambios que se habían producido en la sociedad de la época, con el ascenso de las clases medias, representadas por la Unión Cívica Radical, al poder político nacional, desplazando a la oligarquía que había gobernado el país desde su organización.

Este primer proceso democratizador de la Universidad en Argentina condujo a la hegemonía de los sectores medios, cuya primacía para apropiarse de los beneficios de la educación se extiende al conjunto del sistema educativo, al menos, hasta la década del '80 (Tiramonti, 2001).

Durante los dos gobiernos de Perón, entre 1946 y 1955, se produce el crecimiento de la matrícula universitaria, que pasa de 47.400 estudiantes en 1945 a 136.362

en 1955 (Toribio, 2010). En 1949 mediante un decreto del Poder Ejecutivo se suprimieron los aranceles universitarios, que eran una restricción más para que los sectores populares pudiesen ingresar a la Universidad, lo que en un contexto de ascenso social de amplias franjas de la población implicó un innegable avance en el proceso de democratización de las universidades.

El proceso de diversificación institucional de la ES en Argentina experimentó en 1958 un paso significativo, al reglamentarse el artículo 28 del Decreto - Ley N° 6.403/55 sancionado por la autodenominada "Revolución Libertadora", que preveía la posibilidad de creación de universidades privadas y en poco más de diez años, se crearon 20 universidades privadas (Toribio, 2010).

A principios de la década del '70, la dictadura militar que gobernaba el país impulsó el Plan Taquini que consistía en la creación de universidades nacionales en el interior del país, con el propósito político de desconcentrar las universidades del interior que eran foco de conflictos, como Córdoba, Tucumán y Rosario: entre 1971 y 1975, se crearon 15 universidades nacionales (Toribio, 2010), en lo que constituyó la primer gran oleada de creación de este tipo de instituciones.

En 1989, el gobierno de Menem restablece la autorización para la creación de universidades privadas, que había estado interrumpida desde 1973, y en cinco años, hasta la sanción de la Ley de Educación Superior, se crearon 21 universidades privadas (Toribio, 2010).

En forma paralela, entre 1989 y 1995, se crean nueve universidades nacionales, de las cuales seis están ubicadas en el Conurbano.

En lo que respecta al sector privado, desde el comienzo del funcionamiento de la CONEAU, en 1996, hasta el presente, se crearon 18 nuevas instituciones, pero con la particularidad de que 12 fueron institutos universitarios<sup>1</sup>, aunque dos luego se transformaron en universidades, y solo seis fueron universidades<sup>2</sup>. En el mismo período, en el sector estatal se crearon 25 nuevas instituciones: 16 universidades nacionales, cinco provinciales y tres institutos universitarios; entre estas universidades nacionales, seis están en el Conurbano Bonaerense.

En suma, el nivel universitario comprende universidades e institutos universitarios, nacionales, provinciales y privadas, según se detalla en el siguiente cuadro.

---

1 La Ley de Educación Superior, en el art. 27., establece que las instituciones que circunscriben su oferta académica a una sola disciplina se denominarán "institutos universitarios".

2 Desde la creación de la CONEAU se presentaron más de 90 proyectos de universidades nuevas (Pérez Rasetti, 2014), lo que pone de manifiesto que el accionar de esta Comisión impuso condiciones que muchos proyectos no pudieron alcanzar.

**Cuadro n°1: Universidades e institutos universitarios por sector**

Sector	Universidades	Institutos Universitarios	Total por sector
Nacional	53	7	60
Provincial	5	1	6
Privado	49	13	62
Total	107	21	128

Fuente: Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Políticas Universitaria, *Nómina 2015 de Autoridades de las Instituciones Universitarias Argentinas*. Elaboración propia.

Para tener un panorama de la complejidad y diversidad institucional de la ES en Argentina, hay que tener presente que, además de la modalidad universitaria, hay una ES no universitaria que tiene un desarrollo cuantitativo muy significativo, con instituciones estatales provinciales y privadas, que ofertan carreras docentes y técnico - profesionales, como se detalla en el siguiente cuadro.

**Cuadro n° 2: Establecimientos de Educación Superior no universitaria, por tipo de oferta y sector**

Sector	Exclusivamente docente	Exclusivamente técnico- profesional	Ambos tipos	Sin dis- criminar	Totales
Estatal	286	282	460	18	1046
Privado	313	632	237	11	1193
Total	599	914	697	29	2239

Fuente: Ministerio de Educación y Deportes, DiNIEE, *Anuario Estadístico Educativo 2015*. Elaboración propia.

## **Las propuestas para diversificar las instituciones universitarias en Argentina**

La expansión institucional, que se ha descripto en forma sucinta, no fue el resultado de la planificación del desarrollo de la ES, a nivel nacional y/o regional; ni siquiera hubo políticas que tuvieran cierta continuidad y, en alguna medida, las decisiones estatales que incidieron en la evolución institucional de la ES respondieron a circunstancias coyunturales.

En consecuencia, cuando reparó en el conjunto de instituciones universitarias, se advirtió que en verdad lejos de constituir un sistema, predominaban las superposiciones y las vacancias de ofertas educativas, con predominio de las carreras tradi-



cionales e instituciones que no se especializaban en un campo, sino que tendían a abarcar los diferentes campos del conocimiento, es decir, un sistema que se expandía sin planeamiento (Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1993).

En los '90, a partir de un diagnóstico crítico de la situación de la educación universitaria en nuestro país, la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante, SPU) - ámbito del Estado responsable de las políticas para el sector-, impulsó diferentes iniciativas tendientes a introducir un reforma estructural de esta modalidad de ES, en el marco del auge de las ideas neoliberales. Los ejes de estas políticas eran la evaluación y la diversificación de las fuentes de financiamiento. (García de Fanelli, 2000)

Estas propuestas de cambio seguían las orientaciones de las reformas de la ES que se habían impulsado en otros países, en el marco de lo que se denominó el "Estado evaluador": un modelo de relación entre el Estado y las universidades que sustituía el control burocrático, típico del Estado Benefactor, por un control a distancia, basado en criterios de calidad académica y en el juicio de los pares y que condicionaba el financiamiento a los resultados de la evaluación. (Neave, 1994)

En nuestro país, en relación con la evaluación, la Ley de Educación Superior (en adelante, LES), creó la CONEAU y un sistema de evaluación y acreditación, que desde entonces se ha implementado sin interrupciones. En cambio, en materia de financiamiento no hubo cambios significativos: en la década del '90, la SPU creó un programa para que las universidades compitieran por fondos mediante la presentación de proyectos de reforma, el FOMEC; pero cuando se interrumpió el financiamiento externo, el programa se discontinuó. También se impulsaron contratos programas, mediante los cuales las universidades recibían financiamiento para fines particulares que las instituciones proponían y se crearon programas específicos para apoyar las reformas o mejoras que surgían de los procesos de acreditación de las carreras reguladas; pero estas líneas no se generalizaron ni tuvieron peso en el presupuesto global de las universidades (García de Fanelli, 2008).

Además de estos dos ejes, desde la SPU se advertía que para canalizar la expansión de la ES se debía alentar la diversificación de la misma y para ello, las distintas gestiones de la SPU formularon diferentes propuestas que tuvieron como finalidad crear nuevos tipos de instituciones o trayectos universitarios, que no tenían antecedentes en nuestra ES, como se expondrá en los párrafos siguientes.

La LES introdujo dos nuevas figuras institucionales: una de ellas son los colegios universitarios, que fueron previstos, en el artículo 22, como instituciones de ES no universitaria, que deben estar vinculadas con entidades de su zona de influencia

y cuyas carreras tienen que ser acreditadas por una universidad, facilitar la adquisición de competencias profesionales y hacer posible su inserción laboral y/o la continuación de los estudios en las universidades con las cuales hayan establecido acuerdos de articulación.

Un entusiasta promotor de este nuevo tipo de institución, Alberto Taquini (h), quien había alentado a principios de la década del '70 la creación de universidades nacionales -como se mencionó más arriba-, argumentaba que la creación de estos colegios en localidades medianas y pequeñas iba a favorecer la retención de los jóvenes en esas localidades y, a la vez, descomprimir a las grandes universidades. Estos colegios universitarios están inspirados en los *community colleges* estadounidenses, cuyas carreras de dos años de duración, en los diferentes campos disciplinarios, cumplen varias funciones: se pueden acreditar para continuar una carrera universitaria mayor; brindan una formación que habilita para un empleo profesional o semiprofesional o amplían la cultura o formación general (García de Fanelli y Trombetta, 1996).

La complejidad que implica la acreditación por parte de las universidades de carreras que son de otras instituciones, que incluso pueden estar radicadas en localidades distantes de las universidades, sumada a la falta de tradición de estas nuevas instituciones, hizo que esta nueva figura no se extendiera en nuestro sistema de ES, más allá de que algunas universidades privadas promovieron esta alternativa entre las instituciones de ES no universitarias privadas.

La otra nueva figura institucional prevista en la LES son los institutos universitarios que son definidos, en el artículo 27, como instituciones que deben circunscribir su oferta académica a una sola área disciplinaria, en contraposición con las universidades que deben desarrollar su actividad en una variedad de áreas disciplinarias no afines. Desde entonces, se han creado más de 20 institutos universitarios y, si se tiene en cuenta que los estatales son todos, excepto uno, pertenecientes a las fuerzas armadas y de seguridad, que ya existían con otros formatos institucionales, puede afirmarse que el sector privado, después de la sanción de la LES y el funcionamiento de la CONEAU, ha crecido institucionalmente a través de esta figura institucional, que justamente por concentrarse en un campo disciplinario, en la mayoría de los casos, el de la salud, captan una matrícula restringida, el 3,2 % de la matrícula privada (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

En la década del '90, también se pretendió impulsar un sector de la ES que tiene escaso desarrollo, la ES no universitaria de tipo técnico - profesional, mediante un programa, el PRESTNU, que contaba con financiamiento del BID para crear o

transformar institutos superiores tecnológicos. Conforme las ideas imperantes en la gestión de la ES en ese período, este programa alentaba que los gobiernos provinciales y/o municipales, las universidades y el sector productivo, incluyendo cooperativas y sindicatos, se asociaran para generar proyectos de institutos tecnológicos innovadores, que competirían entre sí por fondos que podían destinarse al diseño de las carreras, la capacitación docente y al equipamiento e infraestructura. Estos dos rubros en las propuestas tecnológicas requieren una inversión significativa. En la presentación de este programa se destacaba que se perseguía un "efecto demostración" en las jurisdicciones donde se radicaran los institutos tecnológicos. (Ministerio de Cultura y Educación, 1997) Se crearon algunos en diferentes provincias, pero cuando se interrumpió el financiamiento externo, se discontinuó el programa.

La gestión que asumió la SPU después de la crisis del 2001, estuvo a cargo de Juan Carlos Pugliese, quien retomando una propuesta formulada por la "Comisión Juri"<sup>3</sup>, alentó la creación de ciclos de conocimientos básicos para familias de carreras, como parte de un Programa de Apoyo a la Articulación de la Educación Superior. Estos ciclos eran resultado de un acuerdo entre diferentes universidades, representaban los primeros años de diferentes carreras y, luego de transitarlos, los estudiantes, terminaban su carrera en la respectiva universidad. Una de los atractivos de la propuesta, según sus impulsores, era que los estudiantes no tenían que definir, al principio de sus estudios, la carrera que querían seguir, ya que el ciclo les permitía acceder a una familia de carreras. El Ministerio de Educación financiaba el diseño y la puesta en funcionamiento de estos ciclos y se aprobaron y comenzaron a funcionar algunos (Pugliese, 2004); pero no pasaron de ser experiencias piloto que con el tiempo se discontinuaron.

Con relativa independencia de las políticas públicas impulsadas para la ES y, más especialmente, para el sector universitario, las instituciones despliegan sus estrategias para absorber o canalizar la demanda que reciben de quienes quieren seguir estudiando. Estas estrategias no responden a ninguna pauta o coordinación interinstitucional, por lo que la falta de planificación es la nota dominante en el campo universitario y de la ES en general (Araujo, 2014).

Los modos de expansión de la ES son diversos, Pérez Rasetti los clasifica en aquellos que responden a esfuerzos propios de las universidades y los que son el resultado de la asociación con diferentes actores y entre los primeros distingue las modalidades presenciales, como unidades académicas, subsedes y extensiones áuli-

---

<sup>3</sup> La Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior fue creada por el Ministro de Educación Andrés Delich con el objetivo de formular un diagnóstico y propuestas para el sector y estuvo presidida Hugo Juri, de allí la denominación con la que se la conoció.

cas, y las modalidades a distancia, que pueden ser semipresenciales o totalmente virtuales. También los modos de asociación son diversos: según el autor mencionado, las universidades se asocian con instituciones de educación superior no universitaria, gobiernos provinciales y municipales, empresas estatales, etc. y en todos estos casos, dictan un trayecto complementario de una carrera que se dicta en una institución no universitaria o carreras completas que forman parte de su oferta (2014).

Estas estrategias institucionales hacen que la expansión de la ES sea no planificada y, como dice Pérez Rasetti, orientada por el mercado, es decir, por la demanda (2014). En forma paralela, la creación de nuevas universidades estatales tampoco obedece a una planificación nacional o regional, sino a intercambios políticos particulares. Para promover una planificación de la iniciativa estatal, el Ministerio de Educación, en el año 2012, aprobó el Programa de Expansión de la Educación Superior, mediante la Resolución del Ministerio de Educación n° 1366/12, que es la continuación de un programa implementado a partir del año 2009 en el que se realizó un diagnóstico y evaluación de las características que había adoptado esta expansión.

Este nuevo programa tuvo como propósito "transformar las experiencias dispersas y deficientes de expansión geográfica en un ciclo virtuoso en el que el sistema llegue a más personas, pero con calidad y pertinencia, es decir, priorizando las áreas de formación más necesarias para el desarrollo integral de la sociedad y en las que se verifican vacancias nacionales, regionales o locales" (Resolución del Ministerio de Educación n° 1366/12, Anexo I). De este modo se pretendía superar una expansión fragmentada y que responde al mercado y que tiene como única opción la creación de instituciones, mediante la planificación regional. Para ello, se propuso la creación de Centros Regionales de Educación Superior (CRES), que deberán estar integrados por más de una universidad y por al menos un municipio.

Se constituyeron algunos CRES, dos en la provincia de Córdoba, uno en Villa Dolores y otro en Dean Funes; otros dos en Santa Cruz, uno en Calafate y otro en Comandante Luis Piedra Buena, entre otros; pero con el cambio de gestión gubernamental, estos centros no se expandieron.

Las iniciativas de expansión institucional reseñadas en todos los casos partieron de algún déficit o carencia insoslayable de la ES de nuestro país y se orientaron a resolverlo; pero no tuvieron continuidad y no se constituyeron en las alternativas por las cuales se canalizó la expansión de la ES.

En la ES argentina no hay una modalidad de formación corta vinculada al mundo del trabajo, que constituya una alternativa atractiva para quienes requieren

este tipo de carrera; pero los colegios universitarios resultan ajenos a la tradición local. Tampoco hay una oferta superior de tipo tecnológica, con el equipamiento y la infraestructura que requiere este campo; pero solo pueden desarrollarse con financiamiento estatal sostenido. Asimismo, la articulación interinstitucional para brindar trayectos o ciclos comunes requiere que haya planeamiento regional y que se disponga de recursos específicos para esos emprendimientos, para lo cual se requiere un consenso previo acerca de la conveniencia de actuar de modo planificado.

### **Las universidades del Conurbano Bonaerense**

Las universidades que son objeto del proyecto de investigación que da lugar a esta ponencia fueron creadas seis entre 1989 y 1995 (las Universidades Nacionales de La Matanza, Quilmes, General San Martín, General Sarmiento, Lanús y Tres de Febrero); otras seis entre los años 2009 y 2014 (las Universidades Nacionales Arturo Jauretche, de Avellaneda, José C. Paz, Moreno, del Oeste y de Hurlingham) y una existe desde 1972 (la Universidad Nacional de Lomas de Zamora).

La primera cuestión a tener en cuenta para considerar si estas instituciones constituyen un nuevo modelo universitario es que fueron creadas en contextos muy diferentes: en la década de los '90 se había impuesto el modelo neoliberal, que dejó librados al mercado ámbitos que habían estado regulados por el Estado y profundizó las desigualdades y la exclusión social<sup>4</sup>. Las seis universidades que fueron creadas entre los años 2009 y 2014 nacieron en un contexto social y político muy diferente: después de la crisis del 2001, el Estado buscó recuperar parte del protagonismo que había tenido, en un movimiento que abarcó a los diferentes países de la Región. En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional, que establece que "La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" (art. 2°), lo que implica un cambio de orientación respecto de las ideas que habían prevalecido en los '90. En igual sentido, esta ley establece la obligatoriedad de la escuela secundaria, lo que pone de manifiesto una orientación a la inclusión educativa, igual que una serie de políticas como la Asignación Universal por Hijo y el Programa Conectar Igualdad.

Más allá de haber surgido en contextos muy diferentes, estas universidades pusieron de manifiesto una preocupación compartida por el ingreso y la permanencia:

---

4 En forma paradójica, la sanción de la LES y la creación de la CONEAU significaron un papel activo por parte del Estado en materia de políticas universitarias e implicaron -como se vio- un freno a la expansión sin requisitos de las universidades privadas.

las seis creadas en los '90, desde que comenzaron a funcionar, implementaron diferentes modalidades de cursos de ingreso y sistemas de tutorías, porque advirtieron que los estudiantes que recibían, que en más de un 80 % eran primera generación de estudios superiores, requerían un acompañamiento para insertarse en los estudios universitarios. Las seis creadas en segundo término comenzaron a funcionar en un contexto en el que el objetivo de las políticas públicas para la educación era la inclusión educativa, que ellas hicieron suyo mediante la adopción de dispositivos de apoyo, tutorías y cursos de nivelación de los ingresantes. En suma, estas nuevas universidades implementan estrategias para lograr la incorporación de los "estudiantes de nuevo ingreso" (Ezcurra, 2007), lo que no significa que lo logren sin inconvenientes o que hayan superado la deserción.

Sin lugar a dudas, un factor determinante que comparten estas nuevas universidades es estar radicadas en un territorio común, que presenta características socio-demográficas muy particulares, que son el resultado de la desindustrialización que sobrevino al proceso de globalización que tuvo lugar en las últimas décadas y que en nuestro país y, en especial, en el Conurbano Bonaerense, amplió la exclusión y la pobreza.

Ahora bien, el territorio no es solo un espacio geográfico o una jurisdicción de gobierno, sino la forma en que un espacio geográfico es habitado, socializado y humanizado y, por ende, es el resultado de una red de relaciones entre sujetos individuales y colectivos y entre éstos y el ambiente biofísico, en el que están localizados. Desde este enfoque, el territorio es una configuración compleja, que surge de múltiples interacciones de factores materiales y simbólicas que fueron construidas por los sujetos (Corbetta, 2009).

Estas nuevas universidades fueron creadas para atender las necesidades y las demandas de su zona de influencia, lo que cada una efectúa en función de sus proyectos institucionales particulares. Por ello, la relación que mantienen con el territorio es intensa y es diferente a la que tradicionalmente establecieron las universidades con el medio o entorno en el que estaban ubicadas y también es diferente de las relaciones que actualmente establecen las universidades que se hallan situadas en las grandes ciudades. Indagar la influencia recíproca entre territorio y universidad es uno de los objetivos del proyecto que integra esta ponencia.

Esta inserción en el ámbito local ha llevado a que en algunas de estas instituciones se deje de emplear el término "extensión" para referirse a una de las tres funciones básicas de la universidad, porque implica que ésta sale de su relativo encierro para relacionarse con la comunidad y se denomine a esta función "servicio público", "cooperación" o "vinculación", para reflejar una relación de pertenencia

de la universidad con esa comunidad. Asimismo, la problemática local es objeto de proyectos de investigación que realizan su trabajo de campo en territorio el que se encuentran estas universidades.

La definición de la oferta educativa de estas universidades, también se ha efectuado teniendo en cuenta las necesidades y las demandas del medio local, por ello, en muchos casos ofrecen carreras nuevas; aunque como universidades nacionales también se hallan inscriptas en las dinámicas propias de las distintas disciplinas académicas y profesionales. En la oferta académica también se destaca que en la mayoría de las carreras se ofrecen títulos intermedios, lo que por cierto no es exclusivo de estas universidades.

Un fenómeno muy ilustrativo de la pertinencia de estas nuevas universidades es la composición de su matrícula en lo referido al lugar de residencia de los estudiantes, porque en porcentajes superiores al 80 % pertenecen al partido en el que está situada la universidad y a los partidos próximos (Pérez Rasetti, 2014). Si este dato es considerado en forma conjunta con el alto porcentaje de la matrícula que es primera generación de estudios superiores, se puede inferir sin lugar a dudas que estas universidades están logrando incorporar a estudiantes que no hubiesen accedido a la ES en las universidades tradicionales de la Región.

En el año 2008, las entonces universidades existentes crearon la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), con el objetivo de coordinar actividades académicas, como el ingreso, las tutorías, las prácticas docentes, los sistemas de información estadística, la cooperación internacional, entre otras. Posteriormente, se fueron integrando las universidades que fueron creadas a partir del año 2009. Este hecho puso de manifiesto el reconocimiento por parte de las autoridades de estas universidades que las mismas tenían problemáticas comunes, más allá de sus diferentes proyectos institucionales.

El dinamismo y la pertinencia de estas nuevas universidades se pone de manifiesto si se repara en su crecimiento, tanto de la matrícula como de los nuevos ingresantes, así como también la participación de las mismas en la matrícula total del sector.

Si se repara en la tasa promedio de crecimiento anual de estas universidades y se consideran solo las que fueron creadas entre fines de los '80 y en los '90, se observa que mientras la tasa promedio de crecimiento anual de las universidades nacionales, entre el año 2003 y el año 2013, es del 1,1 %, la Universidad Nacional de Tres de Febrero creció un 10,3 %; las Universidades Nacionales de General Sarmiento y Lanús crecieron un 7,9 %; la Universidad Nacional de Quilmes creció un 7,2 %; la Universidad Nacional de General San Martín, un 6,3 % y la Universidad

Nacional de La Matanza, un 5,8 % (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

Del mismo modo, si se considera el crecimiento de los nuevos inscriptos, se aprecia que mientras la tasa promedio de crecimiento anual de las universidades nacionales, entre el año 2003 y el año 2013, es del 0,3 %, la de la Universidad Nacional de Tres de Febrero es del 10,2 %; la de la Universidad Nacional de General San Martín, del 8,2 %; la de la Universidad Nacional de Lanús, del 8 %; la de la Universidad Nacional de La Matanza, del 6,4%; la de la Universidad Nacional de Quilmes, del 5,1 % y la de la Universidad Nacional de General Sarmiento, del 4% (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 2013).

En el mismo sentido, si se tiene en cuenta la participación de estas universidades sobre el total de matrícula de las universidades nacionales de la Región Metropolitana, se puede observar que en 1986, cuando solo existía la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, la matrícula de ésta era el 5,8 % de las universidades nacionales de la Región; en 1994, cuando ya se habían creado otras cuatro universidades en el Conurbano, la matrícula total de éstas representaba el 9,3 %; en el año 2004, con otras dos universidades más, la matrícula de las universidades del Conurbano representaba el 14,4 % y en el año 2014, con un total de 12 universidades en el Conurbano, la matrícula de éstas representa el 23,8 % del total de las universidades nacionales de la Región Metropolitana. (Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1996, 2000/4, 2010, 2013 y 2014).

Estos datos cuantitativos ponen de manifiesto que, más allá de los diferentes modelos institucionales que cada una de estas universidades adoptó, han tenido una respuesta por parte de los estudiantes de su zona de influencia que no solo confirma la pertinencia de los respectivos proyectos, sino que también ilustra acerca del modo en que se produce la expansión de la ES en nuestro país.

Otro factor que no podría soslayarse para interpretar si estas universidades conforman nuevos modelos es la organización académica que han adoptado, porque en todos los casos se han apartado del modelo de facultades y cátedras, que es el dominante en la mayoría de las universidades tradicionales. En estas nuevas instituciones, hay departamentos -que en general tampoco responden a una división disciplinaria tajante-, institutos y escuelas. El modelo de facultades está asociado a una dispersión institucional y en estas nuevas universidades se defiende la implementación de un proyecto institucional compartido, que requiere niveles considerables de decisión centralizada. A su vez, las cátedras se relacionan con una fragmentación y aislamiento del cuerpo docente y, por ello, en estas instituciones, se ha abandonado esa estructura.



Por último, en la gestión y el gobierno también se advierten tendencias diferenciales respecto del modelo tradicional de universidad estatal. En el primer caso, se observa un gestión centralizada que es, en parte, el resultado de una estructura académica sin facultades, lo que puede permitir una administración más dinámica y, respecto del gobierno, se ha señalado en un trabajo de fines de los años '90, es decir, cuando algunas de estas universidades tenían pocos años de vida y otras no existían, que el poder de decisión se halla más concentrado en los cuerpos unipersonales que en los colegiados (García de Fanelli, 1997); pero no hay demasiada evidencia de que esto sea así. Lo que sí puede destacarse es que en los gobiernos de estas instituciones pesan los diferentes proyectos institucionales.

### **Comentarios finales**

Lejos de haber aportado argumentos definitivos para determinar si estas nuevas universidades del Conurbano Bonaerense constituyen un nuevo modelo universitario, lo que excede el espacio de una ponencia y, en última instancia, habrá que ver si ello es posible, lo que se ha procurado es proporcionar elementos para poner de manifiesto que el desarrollo de estas universidades, que tantas controversias generan, forma parte de la expansión de la ES en nuestro país, que es un objetivo insoslayable en toda agenda educativa que tenga como eje vertebrador la inclusión educativa.

Es más, los datos cuantitativos referidos al crecimiento de estas nuevas universidades, frente al comportamiento del resto del sistema universitario, permiten afirmar que exhiben un dinamismo que es el resultado de la efectiva incorporación de nuevos sectores sociales a la ES, lo que estaría mostrando que son estas instituciones la vía por la que se canaliza la ampliación de la cobertura de la ES.

Este crecimiento contrasta con los resultados obtenidos por las diferentes iniciativas tendientes a diversificar la ES que se han reseñado y ello se puede atribuir al peso de la tradición universitaria en nuestro país y a la continuidad que implica la creación de una universidad; aunque esto no significa que no resulte necesario introducir criterios de planeamiento del sistema, pero éstos para que sean efectivos y duraderos solo pueden surgir del propio sistema.

Por otra parte, estas universidades presentan ciertas características, que seguramente obedecen a la época en la que fueron creadas, al desarrollo previo del sistema universitario argentino y de la ES en su conjunto y al territorio en el que están insertas; pero también a los proyectos institucionales que elaboraron sus grupos

fundadores e implementaron quienes ejercen el gobierno y la gestión de estas instituciones.

Algunos de los rasgos que caracterizan a estas universidades, como una intensa y activa relación con el territorio en el que están insertas, hoy también se advierten, en diferentes modos y grados, en las universidades nacionales con más tradición, tal vez, porque sea una demanda insoslayable de la época actual. Esto reforzaría la idea de que el desarrollo de estas nuevas universidades es inescindible de la expansión de la ES.

Por último, y partiendo de que las instituciones son en gran medida el resultado de las interacciones que establecen los actores que las conforman, debe repararse en el perfil de este "estudiante de nuevo ingreso", que vive cerca de estas instituciones, enfrenta dificultades de muy diverso orden y ratifica año tras año su intención de estudiar una carrera universitaria, porque en la medida en que se apropia del derecho de estudiar, desafía las prácticas tradicionales de la universidad y afirma la sospecha de que estamos ante un nuevo modelo universitario.

### **Bibliografía citada**

- Altbach, Philip G.**(2009): *Educación superior comparada, El conocimiento de la universidad y el desarrollo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo. (1ª ed. en inglés: 2001)
- Araujo, Javier** (2014): "La expansión de la educación superior en Argentina: nuevas oportunidades y viejos problemas", ponencia presentada en *I Encuentro Internacional de Educación*, organizado por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 29 al 31 de octubre de 2014.
- Brunner, José Joaquín** (2005): *Tendencias internacionales de la Educación Superior*. Disponible en: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Tendencias%20internacionales%20edsup\(2005\)\\_2009.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Tendencias%20internacionales%20edsup(2005)_2009.pdf) Fecha de consulta: 01/10/16.
- Brunner, José Joaquín** (2007): *Universidad y sociedad en América Latina*, Xalapa, Veracruz, México. Universidad Veracruzana. (1ª ed. 1987).
- Brunner, José Joaquín** (2009): "La Universidad, sus derechos e incierto futuro", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 49. pp. 77 - 102.
- Brunner, José Joaquín y Villalobos, Cristobal** (2014): *Políticas de educación superior en Iberoamérica 2009 - 2013*. III Encuentro de Rectores Universia Río de Janeiro 2014, Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Disponible en: [http://www.universiario2014.com/documents/IIIEncuentro\\_PoliticasiBE2009-2013.pdf](http://www.universiario2014.com/documents/IIIEncuentro_PoliticasiBE2009-2013.pdf) Fecha de consulta: 01/10/16.

- Corbetta, Silvina (2009):** "Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas" en López, N. (coordinador) (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, Buenos Aires, IPE - UNESCO. pp. 263 - 303.
- Ezcurra, Ana María (2007):** "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias" en *Cuadernos de Pedagogía Universitaria* N° 2.
- García de Fanelli, Ana María (1997):** *Las nuevas universidades del Conurbano Bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*, Buenos Aires, CEDES. Documento 117, Serie Educación Superior.
- García de Fanelli, Ana María (2000):** "Transformaciones en la política de educación superior argentina en los años noventa", en *Revista de Educación Superior*, N° 114, Abril - Junio de 2000, México, ANUIES. Disponible en [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/res114/art7.htm](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res114/art7.htm) (Fecha de consulta: 26/03/17)
- García de Fanelli, Ana María (2008):** *Contrato-programa: instrumento para la mejora de la capacidad institucional y la calidad de las universidades*, Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación - IPE UNESCO
- García de Fanelli, Ana (2014):** "Inclusión social en la Educación Superior argentina: indicadores y políticas en torno al acceso y la graduación" en *Páginas de Educación*, vol. 7, n° 2. Disponible en: <http://www.cedes.org/publicaciones/documentos/EdSup/2014/10669.pdf> (Fecha de consulta: 28/02/16)
- García de Fanelli, Ana María y Trombetta, Augusto (1996):** *Diferenciación institucional y reformas curriculares en los sistemas de Educación Superior*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.
- Krotsch, Pedro (2003):** *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (1993):** *Política Presupuestaria para el Sector Universitario (Año 1994)*, Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (1997):** *Programa de Reforma de la Educación Superior Técnica no Universitaria*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Resolución n° 1366/12.**
- Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias (2013):** *Estadísticas Universitarias Argentinas. Anuario 2013*. Buenos Aires.

- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias**, *Anuarios de estadísticas Universitarias Años 1996, 2000-2004, 2010, 2013 y 2014*, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación y Deportes, Secretaría de Políticas Universitaria** (2015): *Nómina 2015 de Autoridades de las Instituciones Universitarias Argentinas*, Buenos Aires.
- Neave, Guy y Van Vught. Frans A.** (1994): *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa.
- Pérez Rasetti, Carlos** (2014). "La expansión de la educación universitaria en Argentina: políticas y actores", en *Integración y Conocimiento*. Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación del Mercosur, N° 2, Año 2014. pp. 8 - 32.
- Pugliese, Juan Carlos** (editor) (2004): *Articulación Universitaria. Acciones del Programa: experiencias de articulación en familias de carreras*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Teichler, Ulrich** (2006): *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila
- Tiramonti, Guillermina** (2001): *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.
- Toribio, Daniel** (2010): "La expansión de la Educación Superior en contextos de crisis sociales y políticas", en Toribio, D. (compilador) (2010a). *La universidad en la Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*, Remedios de Escalada, Ediciones de la UNLa.

# Políticas, instituciones y actores: las políticas universitarias en clave de lo local

LUCÍA TROTTA

luciatrotta\_e@yahoo.com.ar

FaHCE-IDIHCS-UNLP

*“En los sistemas educativos y en particular en la universidad, como institución especialmente opaca a la mirada externa, es preciso partir de una concepción del objeto que privilegie los aspectos no manifiestos vinculados a ese motor institucional que es el conflicto, aquellos aspectos de los que justamente el organigrama y los documentos no dan cuenta...”*

*Pedro Krotsch, 2002*

## 1. Introducción

Este trabajo presenta parte de los resultados de la tesis de maestría: “Estudiantes y política de acreditación. Una mirada desde lo local: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP (2001-2010)”<sup>1</sup>, cuyo objetivo fue contribuir a comprender las dinámicas sociopolíticas que se despliegan en un escenario institucional específico a partir del posicionamiento del actor estudiantil, en el proceso de implementación de la política de acreditación de carreras de grado.

Uno de los principales supuestos que guió este recorte es que la implementación de una política universitaria conlleva un impacto heterogéneo y efectos no previsible, así como múltiples respuestas, tanto en el nivel de los actores como de las dinámicas institucionales emergentes. Por lo cual, es necesaria una indagación desde lo particular y asentada en bases empíricas. Estas premisas orientaron la construcción del problema de investigación desde una perspectiva multidimensional y la búsqueda de herramientas que pudieran dar cuenta de la complejidad del proceso.

Nuestro argumento central es que la política de acreditación genera una dinámica institucional conflictiva mediada por características del nivel local, como las

---

1 Trotta, Lucía (2015). Estudiantes y política de acreditación: una mirada desde lo local : el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP 2001- 2010. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/8837#.WNg1n9ThDn4>

*marcas de origen*, las tradiciones institucionales, disciplinares y profesionales y la particular configuración del entramado de actores.

En este sentido, la investigación se orientó a analizar el posicionamiento de los estudiantes universitarios ante la política de acreditación, en tanto se presentan como un actor central para comprender las dinámicas que se despliegan en el nivel institucional en el momento de implementación de la política y son protagonistas principales en los ajustes resultantes de esa interacción conflictiva.

La relevancia de pensar al actor estudiantil se vincula con una característica central de nuestro sistema de educación superior. En Argentina, así como en otros países de América Latina, el movimiento estudiantil no sólo se constituyó como un actor político clave en el campo universitario sino también ha ocupado un lugar sumamente importante en la vida política nacional a lo largo de un siglo (Leite, 2010). Y, particularmente, la política de acreditación de carreras de grado, al centrarse en cambios curriculares y reformas institucionales que atañen a la formación, interpela de manera especial a los estudiantes en su conjunto, habilitando la participación y la construcción de un entramado que los tiene como uno de sus principales protagonistas.

En esta ponencia, presentaremos parte de los resultados que se desprendieron del proceso de investigación sobre la importancia del análisis local en el momento de la implementación de la política universitaria con el fin de socializar la riqueza que este tipo de enfoque puede aportar en la construcción de conocimiento sobre nuestras instituciones universitarias.

Dicho enfoque se inscribe en una tradición de los estudios del campo de la educación superior que tiende a interrogarse por el lugar del conflicto, el rol de los actores y los procesos de resistencia, la fuerza de la historia en la configuración del presente institucional, así como sobre lo no previsto y las contradicciones.

Desde esta perspectiva, se presenta como central la investigación empírica informada teóricamente, alejándose de aquellas vertientes que por muchos años tendieron a análisis abstractos y despojados de elementos constitutivos de la vida institucional. De allí que se considere: "...el elemento ideacional, las creencias, como el escenario institucional, con sus reglas y normas, que impone y permite prácticas, sin por ello perder de vista el simple hecho de que las ideas y las instituciones son siempre situacionales, y no son descarnadas ni estúpidas" (Wittrock, 1996: 335).

En esta línea, las preguntas de la investigación nos llevaron a indagar en distintos campos de estudio para abordar el problema de investigación en su complejidad. Lo que requirió construir una caja de herramientas con base en tres ejes: políticas, instituciones y actores.

En particular nos centraremos aquí en los aportes - dentro de los estudios de políticas públicas - de aquellos trabajos que desafiaron una mirada monolítica de la/s políticas/s. Estos estudios centran su atención en el momento de la implementación y le otorgan a este nivel de análisis un fuerte peso explicativo de los resultados de las políticas, al considerar el carácter interactivo y negociado de la construcción de las mismas, proceso que se dirime en el plano de lo local. Esta mirada nos permitió recuperar el nivel institucional como escenario de definición de las políticas, así como adentrarnos en las particularidades que asumen los distintos niveles de lo local a la hora de pensar una institución universitaria concreta.

A lo largo de este trabajo entonces se reconstruye el camino que nos llevó a situarnos en dicha perspectiva en base a la inscripción en una tradición de los estudios de educación superior.

En el primer apartado presentamos las preguntas de investigación que fueron delineando el camino de la investigación y nos llevaron a la construcción de una *caja de herramientas* con aportes de distintos campos de estudios. Luego, reconstruimos brevemente las coordenadas del campo de los estudios de educación superior, haciendo especial hincapié en aquellos estudios que se organizaron alrededor de estudiar la política de evaluación, para dar cuenta de la tradición en el que se inscribe este trabajo. Seguidamente avanzamos en los aportes que esta perspectiva recoge de los estudios de las políticas públicas y, en particular, señalamos las contribuciones que tomamos en la tesis de aquellos trabajos que se centran en el momento de la implementación y la dimensión de lo local como eje de análisis. Por último, en el apartado de las consideraciones finales, compartimos algunos de los resultados a los que este tipo de abordaje nos condujo. En este sentido, resulta fundamental poder dar cuenta de la construcción del enfoque y de los resultados de la investigación que aportan a pensar las instituciones universitarias en tanto instituciones complejas y atravesadas por su propia historicidad.

## **2. Las preguntas de la investigación: construyendo la caja de herramientas**

Las preguntas de la investigación que fueron surgiendo a lo largo del proceso de construcción del problema de investigación y la indagación empírica, y que se enmarcan en la inscripción a determinada tradición dentro de los estudios de la educación superior, nos llevaron a examinar distintos campos de estudios en pos de un abordaje del problema en su complejidad. Ello requirió la construcción de una caja

de herramientas con base en diferentes campos de estudios, cuyo eje articulador lo constituyó la mirada sobre las distintas dimensiones de lo local.

Esta apelación a diferentes campos de estudios facilitó una mirada integral del objeto de investigación en tanto se presentaba como necesaria una indagación en el plano de las *políticas*, las *instituciones* y los *actores*. Esta confluencia de miradas, por momentos heterodoxas, permitió una lectura menos llana y más alerta sobre los matices presentes en cada uno de estos tres planos a la hora de abordarlos desde un caso en particular.

De allí que, la tesis se nutre del intercambio de distintos campos de estudios: el de las políticas públicas, más específicamente, los estudios sobre la implementación con énfasis en lo local; el de los estudios, de corte más sociológico, sobre juventudes; así como el campo de estudios sobre movimiento estudiantil, de corte más historiográfico. Estas perspectivas nos permitieron una aproximación teórica para pensar en el plano de las políticas universitarias y en la especificidad del actor estudiantil en instituciones concretas, así como ir dando respuesta a los interrogantes secundarios que se abrieron a partir de la pregunta general de investigación. En este sentido, el problema de investigación se fue construyendo a partir de la confluencia de interrogantes de distinto orden. Un primer grupo, circunscripto a la búsqueda de una perspectiva de análisis que diera cuenta de la complejidad y a la delimitación de categorías analíticas. De allí que fueron cobrando forma preguntas como: ¿Desde qué perspectiva podemos abordar la relación entre políticas e instituciones evadiendo una mirada abstracta y vacía sobre la institución y contemplando las particularidades y todos los elementos que se conjugan en esa interacción? ¿Cómo mirar los ajustes de una política en un plano más micro? ¿Cuáles son los contextos en los que se inscribe el caso? ¿Cuáles son las dimensiones de lo local que nos permiten dar cuenta de la complejidad, la particularidad y de lo idiosincrático del caso? Así como aquellas que se preguntaban específicamente por el actor estudiantil: ¿Desde qué perspectiva se puede analizar a los estudiantes universitarios en su complejidad, sin caer en reduccionismos que desdibujen sus particularidades como actores partícipes del campo de la política universitaria? ¿Qué características y dimensiones deben considerarse para analizar el posicionamiento de los estudiantes universitarios en la actualidad?

Que fueron acompañadas de otro grupo de preguntas, de carácter más empírico, que abordaban la especificidad de la política centro de nuestra atención, la política de acreditación, así como aquellas preguntas centradas en cómo se expresaban esas coordenadas en el caso concreto de estudio, la FCM de la UNLP.



Esta variedad de interrogantes, nos condujo a una indagación multidimensional, que requirió la conjugación de todos esos elementos que nutrieron la caja de herramientas, así como un abordaje metodológico que consistió en el desarrollo de un estudio **de caso instrumental único**. Para lo que fue necesario adentrarse en el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico (Stake, 1995) de la política de acreditación, de los estudiantes y de los distintos niveles del escenario institucional, al mismo tiempo que contextualizar el caso (Yin, 1989) en el marco de los virajes en las relaciones conflictivas entre Estado y universidad, y de las particularidades que asume el vínculo entre la FCM y las corporaciones profesionales.

### 3. Miradas sobre la universidad

Desde los inicios de la construcción del campo de estudios sobre la educación superior en Argentina a comienzos de los años 90, cuya agenda de investigación estuvo muy ligada a la agenda de reformas del sector, han proliferado estudios que abordan el plano de *la política*<sup>2</sup>, y los lineamientos que (re)ordenan el campo de la Educación Superior de acuerdo a las transformaciones sociales y las coyunturas históricas, identificando elementos de continuidad y ruptura entre diferentes períodos. En estos trabajos se problematizan temas como el rol del Estado, el rol de los organismos internacionales como nuevos actores en la escena educativa, las transformaciones en la noción de autonomía y la nueva legislación. Asimismo, indagan en los valores, intereses y sentidos en disputa, así como en el interjuego entre los actores y en las lógicas que predominan en la construcción de la/s política/s. Esta mirada contribuyó a comprender la conformación del Estado Evaluador (Neave, 1993; Brunner, 1993) y los rasgos que adquirió en nuestro país, aunque, en simultáneo, veló por bastante tiempo la mirada sobre los cambios generados en las instituciones.

---

2 El ordenamiento que presentamos de la producción académica en materia de política universitaria retoma una distinción analítica que adquirió un lugar central en la agenda académica de los años 90: las dimensiones de *la política* y de *las políticas*. En castellano cuando hablamos de política o políticas, éstas pueden resultar sinónimos. Para evitar confusiones existe amplio consenso entre lxs investigadores del área en distinguir, con fines analíticos y auxiliados por sus definiciones en inglés, a *la política* (politics) de *las políticas* en plural (policies). En términos generales, la primera dimensión remite al entramado de reglas, recursos y relaciones de poder entre actores estratégicos en una sociedad; mientras que la segunda refiere a aquellas condiciones específicas de elaboración y puesta en práctica de los cursos de acción estatal, dentro de los límites fijados por el trasfondo político y en tanto espacio de mediación y articulación de múltiples sentidos.

Por otro lado, en el plano de *las políticas*, hubo en la década del 90 algunas en particular que marcaron el pulso de las transformaciones que acaecían en el sector. Al calor del cambio en la relación entre Estado y universidad, y de los lineamientos de la nueva política universitaria, ciertas políticas se convirtieron en paradigmáticas de los nuevos tiempos, dada la fuerte reconfiguración de las dinámicas institucionales y las prácticas de los actores así como las construcciones de sentido que impulsaron. De allí que concentraran gran parte de los análisis de aquella época y la siguiente.

Principalmente, y quizás la que al día de hoy continúa siendo la política vertebradora del sistema, es la política de evaluación, donde los trabajos que abordaron esta temática fueron virando su enfoque acorde avanzaba el proceso de implementación. Esta política se constituyó en una política que iría a reordenar las coordenadas del escenario educativo y se convertiría en el eje central del campo. Es decir, la proliferación de trabajos que han mirado específicamente esta política responde a que ésta se constituyó como un eje transversal a toda la segunda generación de reformas estatales, cuyo carácter estratégico estaba estrechamente vinculado a sus potenciales funciones de rendición de cuentas, aprendizaje institucional y herramienta de gestión (Krotsch, Camou y Prati, 2007). Al constituirse como una política central y orientadora de los nuevos tiempos, se convirtió dentro del incipiente campo de estudios de la educación superior en un objeto de estudio privilegiado. Como señala Krotsch (1993, 2003), las políticas de reforma en la región se desarrollaron bajo el paraguas ideológico-político de la calidad y como consecuencia de sistemas universitarios cada vez más complejos y opacos, adoptaron una orientación que convirtió a la evaluación en un instrumento de control y dirección a distancia del sistema, reemplazando al planeamiento como regulador de los procesos educativos. Así, con diferentes ritmos y matices, los países de la región fueron implementando las políticas de evaluación (México en 1989, Chile en 1990, Colombia en 1992, Bolivia en 1994, Brasil en 1996) que lograron penetrar profundamente en el sistema universitario y legitimar la evaluación como un fin en sí mismo

En este proceso, en un primer momento, en paralelo a la construcción de la agenda y la elaboración de la política, la agenda académica se centró en disputar los sentidos que irían a adquirir dichas políticas en el sector, discutiendo el carácter político de las mismas (Krotsch, 1993; Krotsch y Puiggrós, 1994; Pérez Lindo, 1993). Posteriormente, abundante bibliografía reconstruyó las etapas iniciales de la construcción de la política, los conflictos entre los distintos actores y los primeros pasos hacia su legitimación (Krotsch, 1998, 2003, 2005; Álvarez, 1996; Mollis, 1999; Araujo, 2007).

Como parte de estos estudios, aunque con un corpus de investigaciones específicas que se fue conformando más paulatinamente, la política de acreditación de carreras de grado se convirtió en una política “emblemática” de los procesos de reforma de la época, cuya vigencia otorga continuidad a algunos de los sentidos instalados hace más de dos décadas.

A lo largo de la conformación y consolidación de esta área dentro del campo de los estudios de educación superior, algunos investigadores comenzaron a utilizar herramientas conceptuales de los estudios de políticas públicas en tanto auxiliaban en el análisis de las particularidades de la construcción de la política en el país.

De allí que, gran parte de estos trabajos hayan tendido a recuperar los aportes de esta rama de estudios, actualizando ciertas conceptualizaciones a las particularidades del sector universitario y considerando las dinámicas específicas del campo en nuestro país.

#### **4. Entretejiendo miradas: los aportes de la perspectiva sociohistórica y de los estudios de las políticas públicas para pensar la universidad**

Toda una serie de estudios que fueron surgiendo a partir del análisis de la implementación de las políticas de evaluación desarrollaron una perspectiva que combina una mirada sociohistórica con estudios del campo de la educación superior y la universidad por un lado, y una mirada sociopolítica con los estudios de políticas públicas, por otro. Estos trabajos han tendido a reconocer las dinámicas institucionales y los actores como factores clave en el procesamiento de las políticas, ya sea a modo de apropiación, resignificación o resistencia, en el marco de configuraciones sociales específicas.<sup>3</sup> Al mismo tiempo, tendieron a priorizar una mirada centrada en el carácter interactivo y negociado de las políticas públicas y de los procesos sociales que caracterizan a la universidad. De allí que el conflicto y el poder son elementos centrales en el análisis de esta perspectiva, así como las culturas e imaginarios que orientan la práctica de los actores. En este sentido, prestan especial atención a “lo que la institución realmente es, sus tradicionales formas de gobierno, la constitución particular de las comunidades científicas y disciplinarias, los espe-

---

<sup>3</sup> Nos referimos a los siguientes trabajos dentro de los cuáles se inscribe la producción de esta trabajo: Araujo y Trotta, 2011; Prati, 2011; Camou, 2007; Araujo, 2007; Krotsch, Atairo y Varela, 2007; Varela, 2007; Atairo, 2011, 2015; Prati y Prego, 2007; Atairo y Camou, 2011; Trotta y Atairo, 2014; Duarte, 2014; entre otros.

ciales arreglos de poder que [la] caracterizan...” (Krotsch, 2005: 6). Bajo la premisa de que las políticas universitarias tuvieron un impacto heterogéneo, donde prevalecieron efectos no previsible en función de las disímiles respuestas tanto al nivel de las dinámicas institucionales como de las estrategias de los actores, estos trabajos se concentraron en un análisis sustentado en una importante base empírica (Camou y Prati, 2010). Rescatando autores anglosajones en el estudio de la educación superior devolvieron al nivel institucional poder explicativo sobre el propio cambio de las instituciones: “Las decisiones no son el producto de órdenes en el sentido de la perspectiva burocrática, tampoco el reconocimiento indiscutible de una autoridad respaldada en la competencia técnico-académica, sino, antes bien, el resultado no esperado de compromisos entre grupos que se disputan el control de los recursos materiales y simbólicos que hacen a la reproducción del entramado de poder al interior de la institución” (Krotsch, 2005, parafraseando a Baldrige, 1986).

Es decir, a partir de este abordaje de los estudios sobre evaluación, se fue incorporando una mirada centrada en el nivel institucional, en las características de las instituciones y los actores que, con diverso margen de autonomía, despliegan estrategias y recursos que marcan respuestas disímiles ante un mismo escenario. Este tipo de trabajos priorizan una mirada localmente situada, incorporan dimensiones del análisis sociológico e histórico y centran sus reflexiones en el procesamiento de la/a política/s en el interjuego con las dinámicas institucionales y los actores; así como sostienen un importante desarrollo de la producción sustentada en indagación empírica.

En el siguiente apartado, profundizaremos en la dimensión sociopolítica de las políticas públicas que orientan estos estudios y que se presenta como central en el abordaje teórico del presente trabajo.

### La política universitaria desde la perspectiva de la implementación de las políticas públicas

Como ilustra la bibliografía específica, los cambios acontecidos en el escenario universitario desde la década del 90 fueron parte de un proceso más amplio de reforma del Estado que se presentó en toda la región. A partir de la distinción analítica entre el Estado como *relación social de dominación* y como *aparato institucional* (Ozslak, 1987) es posible profundizar la mirada de este proceso y observar en el primer nivel, las redefiniciones en la matriz de relaciones entre Estado, Mercado y Sociedad Civil; mientras en el segundo nivel, los cambios en la estructura, dinámica

y gestión del aparato público. En un mismo sentido, recuperamos los *estudios de políticas (policy analysis)* y la distinción analítica entre *politics* y *policies* porque nos permiten concebir a la/s política/s universitaria/s como políticas públicas y pensarlas en ambos niveles de análisis.

De esta manera, esta perspectiva es de utilidad para discernir los múltiples sentidos que se entretajan en el término *políticas universitarias*. Lo que no significa que no consideremos que “...en la práctica ambas dimensiones están íntimamente entrelazadas en tanto las coaliciones de apoyo político a una reforma están directamente ligadas a un diseño o a una implementación particular de esa reforma, y de manera complementaria, cambios en el diseño o en las estructuras organizacionales que participan en una iniciativa estatal pueden modificar los elementos o el carácter de una posible alianza de apoyos” (Krotsch et. al, 2007: 20). Al mismo tiempo, ambas dimensiones no guardan una relación lineal, en tanto las políticas públicas, especialmente en países periféricos como el nuestro, tienen cierto grado de autonomía respecto del campo de lo político. En estos casos, muchas veces, se conjugan efectos propios de los procesos de globalización con la presencia de organismos internacionales que financian las políticas y el fuerte rol de equipos técnicos que recortan márgenes de autonomía en la definición de las orientaciones de las mismas (Chiroleu, 2012: 14).

Ahora bien, de los estudios de políticas públicas recuperamos especialmente aquellos que desafiaron una mirada monolítica de la/s políticas/s porque creemos aportan elementos enriquecedores a los análisis sobre el campo de la política universitaria y la educación superior.

Dentro del campo de estudios de las políticas públicas, se pueden identificar tres generaciones de estudios que fueron ampliando y complejizando la mirada a partir de un reposicionamiento del análisis en el momento de la implementación. En primer lugar, aquellos que surgieron en la década del 70 revalidando el concepto de “ciclo” de las políticas públicas y su carácter político, entendiendo estos elementos como centrales para el éxito de las mismas. Una idea medular dentro de esta línea de trabajo es que el proceso de implementación de una política supone “complejidad en la cooperación”, en tanto coexisten una multiplicidad de participantes y de perspectivas en juego que cambian en distintos momentos del proceso (Pressman y Wildavsky, 1973). Por lo tanto, gran parte de la complejidad para la cooperación responde a la cantidad de puntos de decisión colectiva y a la presencia de grupos de actores que tienen capacidad de vetar la forma, el contenido o el tiempo de la política. Esta mirada más ajustada a la realidad, reconoce la divergencia de intereses y, por lo tanto, la negociación intensa en los procesos, de los cuales emergen

decisiones no esperadas. En este sentido, el reconocimiento de la pluralidad de intereses llevó a definir a la etapa de la implementación por medio de la metáfora de “procesos de ensamblaje” (Bardach, 1977 citado en Aguilar Villanueva, 2000), representando el acoplamiento de numerosos y diversos elementos que se encuentran dispersos e independientes entre sí, a través de la persuasión y la negociación. De allí que *ensamblaje* y *política* pasaron a ser dos características fundamentales del proceso de ejecución.

En segundo lugar, surgió hacia fines de los años 70, una perspectiva crítica de la concepción de política encerrada en la fórmula *top-down* predominante en ese entonces, que proponía una perspectiva que invertía la mirada hacia procesos de *bottom-up*, al otorgarle un peso central al nivel local. Dentro del enfoque dominante, bajo un modelo jerárquico y sistemático, se solían imputar los problemas de la implementación a la intervención de muchos poderes durante el proceso, a la desorganización y dificultades de comunicación en las instancias burocráticas subordinadas o al comportamiento de los operadores. Como correlato, abonaban propuestas de concentración en el mando y mayor racionalidad y simplicidad en el sistema político. Este punto de vista que desconocía las funciones políticas que cumplen el retraso, la baja coordinación, la incoherencia de los objetivos y su conflictividad, fue cuestionado por el enfoque *bottom-up* al resaltar la importancia de la organización local y poner el acento en el campo de la implementación como el lugar de consumación de la política. Desde este enfoque se redefine así la relación entre el programa diseñado por la agencia estatal y las condiciones de la agencia local, en tanto es entendida como una *adaptación mutua* (Berman, 1978, citado en Aguilar Villanueva, 2000). En este sentido, se concibe a la implementación como un proceso organizacional dinámico cuya configuración resulta de las recurrentes interacciones entre el proyecto y el contexto institucional.

Por último, el concepto de “régimen de implementación” desarrollado por Robert Stoker (1989), entendido como un arreglo entre los participantes de la implementación que acatan determinados valores y habilitan el marco organizativo para promocionarlos, recupera elementos de las perspectivas anteriores al incorporar la dimensión temporal y destacar cómo la cooperación, la adaptación y la introducción de cambios se tornan más viables si se observan en el transcurso del tiempo (López, 2007). En esta línea, Chiara y Di Virgilio (2005) elaboraron la noción de *régimen local de implementación* para describir al conjunto de condiciones que, en distintos planos (funcional, material y político), organizan los arreglos entre los participantes de la implementación de los programas y reconfiguran su diseño formal. Este concepto, les permite a las autoras en sus trabajos sobre la implementa-

ción de políticas sociales, pensar “lo territorial” como “lo local” de la implementación e incorporar este nivel de análisis como un elemento con fuerte peso explicativo de los resultados de las políticas.

A lo largo del tiempo, este conjunto de estudios ha colaborado en desarticular una mirada tecnocrática y ahistórica de las políticas públicas, sustentada por una vasta tradición que las presentaba de manera lineal, como resultado de una decisión racional de actores burocráticos en momentos claramente delimitados. Esta perspectiva, verticalista y administrativista, no dejaba ver, sin embargo, el carácter interactivo y negociado de la construcción de las políticas en contextos democráticos, donde los espacios y actores tienden a superponerse, incorporando intereses en los distintos momentos del ciclo (Krotsch, 2002, 2005). Gracias a la revisión crítica sobre el carácter del ciclo de las políticas públicas de los estudios citados, se reposicionó el momento de la implementación como central, en tanto se configura como un proceso político de ensamblaje (Di Virgilio, 2010) entre los diversos intereses de los actores intervinientes.

Desde este punto de vista, se entiende que toda política se modifica en el transcurso de su implementación, en tanto su definición estará marcada por lo que las prácticas y las rutinas burocrático-administrativas hacen de ella, así como por la intervención de los distintos actores que participan de esa construcción social, quienes detentan diferentes grados de autonomía y posibilidades de modelar el proceso (Di Virgilio, 2009).

Dichos elementos se nos presentan más que pertinentes a la hora de indagar el ciclo de las políticas universitarias en tanto políticas públicas. Así como la noción de *régimen local de implementación* nos permite indagar en clave institucional-local qué particularidades adquiere la dinámica de la implementación de políticas públicas en el sector universitario. De esta manera, el concepto nos habilita a aproximarnos, en el marco de nuevas modalidades de intervención estatal, a la centralidad que adquieren las instituciones y sus dinámicas en el momento de procesar en lo “micro” los procesos “macro”. Es decir, cómo se reproducen, redefinen o transforman las políticas diseñadas desde niveles centrales en el momento de su implementación (Chiara y Di Virgilio, 2001). De esta manera, reconocer ciertos márgenes de autonomía al nivel local, otorga al momento de la implementación una relevancia explicativa central, en tanto se configura como un *nodo de decisiones*, donde intervienen múltiples actores, no siempre dispuestos a cooperar (Moro, 2012, Di Virgilio, 2009).

En este contexto la negociación entre actores con intereses diversos y los efectos no pensados, constituyen un elemento fundamental para comprender la lógica de las

políticas públicas en general y las universitarias en particular. Esta mirada política del proceso nos permite comprender en mayor medida la complejidad del momento de implementación de las políticas, al considerar la coyuntura y la orientación de los actores y, de esta manera, indagar en los elementos no previstos de sus resultados, así como en las múltiples resistencias que se despliegan (Krotsch, 2002).

Precisamente, al considerar el factor político que influye en toda la dinámica del ciclo de políticas y las transformaciones acaecidas tanto en la matriz relacional del Estado como en sus instituciones, es que pensamos que cada espacio de reforma se configura como un espacio de luchas, que desatará “microfísicas de la resistencia”, en tanto se redefinirán incentivos, recompensas y pérdidas entre los actores involucrados (Camou, 2002; 2007).

Por su parte, dentro del campo de estudios sobre educación superior, Acosta Silva (2000) recupera la perspectiva sobre políticas públicas presentada y reelabora uno de sus conceptos centrales a partir de la noción de *ensamblaje conflictivo*, que da cuenta del espacio de articulación que ocurre entre los procesos de instrumentación de las políticas y las resistencias que se generan en las instituciones universitarias. Un espacio en donde “se conjugan juegos de poder entre los diferentes actores a través de redes formales e informales, que se ensamblan en un escenario de restricciones y oportunidades” (Acosta Silva, 2000: 35). La incorporación del adjetivo *conflictivo* al término de *ensamblaje* definido por Bardach (1977) enfatiza aún más el carácter negociado que adquiere el proceso de implementación de las políticas públicas en las organizaciones complejas como las universidades, en tanto este proceso está mediado por las dinámicas que adoptan los procesos de toma de decisiones, por su forma de gobierno y por los desarrollos de los campos disciplinares y profesionales, características propias de este tipo de instituciones (Trotta y Atairo, 2014).

Esto supone atender las especificidades y lógicas de la universidad como organización particular y considerar que también en el campo de las políticas públicas en educación superior los actores intervienen en las distintas fases de la construcción de la política, incorporando sus intereses, produciendo dinámicas de ajuste mutuo con el Estado, al mismo tiempo que despliegan estrategias específicas, generando procesos de resistencia, apropiación o readaptación de las políticas (Krotsch y otros, 2007). En este sentido, los mecanismos, recursos y estrategias adoptados por los actores tendrán como trasfondo una matriz organizacional propia, que se constituirá en un repertorio de posibilidades o restricciones y que enmarcará sus prácticas.



## 5. Consideraciones finales

Las perspectivas presentadas son recuperadas en tanto aportan una serie de elementos para pensar la complejidad de los procesos de implementación de la política de acreditación universitaria en un contexto de transformación de la tradicional relación entre Estado y universidad, que trastocó fuertemente el grado de autonomía de ésta última. Como parte de una línea de trabajo que analiza la “interfase” conflictiva entre las políticas universitarias y su puesta en práctica en contextos institucionales específicos, en la tesis se enfatizó en observar cómo la política de acreditación diseñada desde la “cúspide” del sistema fue puesta en práctica en el ámbito local de las instituciones de educación superior por los propios actores universitarios, detentores de valores, intereses y proyectos en conflicto (Camou, 2002; Acosta Silva, 2000).

Ubicar el estudio de las políticas universitarias desde los aportes de los estudios de políticas públicas nos permitió retomar aquellos aportes que desafiaron una mirada monolítica de la/s políticas/s. Estos estudios centran su atención en el momento de la implementación y le otorgan a este nivel de análisis un fuerte peso explicativo de los resultados de las políticas, al considerar el carácter interactivo y negociado de la construcción de las mismas, proceso que se dirime en el plano de lo local. El posicionamiento desde lo local nos permitió recuperar el nivel institucional como escenario de definición de las políticas. A su vez, nos llevó a adentrarnos en las particularidades que asumen los distintos niveles de lo local a la hora de pensar una institución universitaria concreta e incorporar una mirada histórica que nos permitiera identificar sus *marcas de origen* (Chiara, Di Virgilio y Moro, 2012).

En tal sentido, esta línea de análisis desafía miradas que imaginan una “reforma sin sujetos” (Krotsch, 2002), es decir, que se asientan en la idea que las políticas universitarias se implementan sobre una tabula rasa, denegando a los actores locales su capacidad de agencia y de imprimir modificaciones sustantivas (o reactivas) a la política. Posicionamientos que invisibilizan las relaciones de poder, los intereses y los conflictos que atraviesan a las instituciones y expresan el factor político como parte de la vida cotidiana de éstas.

En este marco, el estudio de los actores institucionales cobra singular relevancia en tanto el proceso de implementación de una política pública supone una lógica de cooperación que, en general, tiende a tornarse problemática cuando intenta modificar rutinas y prácticas instaladas en la cultura institucional (Di Virgilio, 2009).

Esta mirada nos llevó a considerar la dimensión de lo local, como nivel con un fuerte peso explicativo de lo que sucede con una política universitaria y a preguntarnos por sus características.

Por otro lado, el acercamiento holístico al problema de investigación que fuimos construyendo a lo largo de este trabajo partió de la base de considerar que, como parte de la comprensión de los fenómenos sociales, es necesaria “la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales” (Stake, 1995:47).

De allí que para abordar el problema de investigación, creyéramos oportuno señalar, en el plano de **la/s política/s**, las principales características en el vínculo entre Estado y universidad, y sus cambios a lo largo del tiempo que enmarcan toda una serie de transformaciones de las instituciones universitarias en los últimos 30 años; así como ciertos procesos históricos y sus matices, en los distintos niveles de indagación. En este sentido, reparamos también en ciertos elementos de la configuración histórica del campo profesional médico a partir de la intersección entre Estado, grupos profesionales y ámbito académico, señalando el alto grado de interacción entre instituciones universitarias y corporación profesional, aspecto que a su vez complejiza el análisis sobre la autonomía universitaria.

Al mismo tiempo, vimos la necesidad de puntualizar ciertas dimensiones de análisis que nos ayudaran a dar cuenta de las particularidades de lo local en el plano de **las instituciones**. En este sentido, identificamos tres planos de lo local: la particularidad de las universidades nacionales tradicionales, las particularidades de la UNLP como parte de ese conjunto y, por último, cómo se expresan estas particularidades en una institución concreta: la Facultad de Ciencias Médicas. En este proceso, señalamos algunas de las dimensiones constitutivas de las universidades nacionales tradicionales tales como la *forma de gobierno* anclada en el legado reformista; el modelo de toma de decisiones, atravesado por la lógica político-partidaria; la cultura disciplinar y la cultura profesional propias del campo de la salud; así como ciertos aires plebeyos dados por el tipo de ingreso – sin examen ni cupos – a las carreras universitarias, que asumían ciertas particularidades en la universidad local, modelando una historia matizada, respecto del canon historiográfico. Sin perder de vista una mirada sistémica, la identificación de estos elementos permitió pensar a las instituciones desde la lógica de lo local y como escenario de un entramado de actores singular.

Lo que en el plano de **los actores** nos llevó a analizar a los estudiantes universitarios con sus particularidades en tanto actores sociales del campo universitario, dando cuenta de la heterogeneidad que los atraviesa y echando luz sobre la convi-

vencia de múltiples formas en las que los estudiantes universitarios se relacionan con la política. De este análisis situado de los estudiantes universitarios en la actualidad, se desprendió la definición de la categoría *jóvenes estudiantes universitarios*. Esta categoría que se presenta como heterogénea, en tanto condensa partes diferentes, nos permitió reunir a todos los estudiantes en sus múltiples relaciones con lo político; recuperar las diferentes variables y dimensiones que atraviesan la conformación de una identidad propiamente estudiantil; al mismo tiempo que reconocerlos en mutación de acuerdo al tiempo histórico y a los distintos contextos.

La riqueza del enfoque propuesto permitió entonces en primer lugar, cuestionar una mirada lineal y monolítica de las políticas universitarias, y recuperar al escenario institucional y al entramado de actores que en él se despliega como centrales para pensar sus derivaciones. Al contemplar los distintos niveles de lo local, la investigación demuestra que la política no direcciona el cambio en un sentido acabado del proceso, pero estimula una dinámica institucional que se ensambla con los intereses de algunos actores, desatando conflictos y reavivando tensiones históricas, más o menos recientes. A partir de ello pudimos identificar el momento de implementación de la política de acreditación como un *nudo* (Oszlak y O'Donnell, 1976) en tanto el nivel local detenta ciertos márgenes de autonomía, a partir de la conjugación del entramado de actores y las *marcas de origen* que lo caracterizan, en la impresión de orientaciones y sentidos a la política.

En segundo lugar, construir una mirada de los *jóvenes estudiantes universitarios* que aporta mayor complejidad y elementos explicativos en el entendimiento de los ajustes que la política sufre en el nivel institucional. Es decir, el análisis de los actores desde el punto de vista de lo local - en este caso en tanto estudiantes platenenses, de la FCM de Ciencias Médicas, en un contexto histórico determinado y ante una política específica - nos permitió matizar las construcciones dicotómicas que circulan sobre los jóvenes estudiantes en su relación con la política universitaria, a partir de observar qué sucede en el momento de implementación de una política específica en una institución concreta.

Y por último, pero de carácter central, identificar efectos indirectos del proceso de implementación conflictivo, en tanto el retraso de la implementación de la política en el caso estudiado emerge como *efecto inesperado* del ensamblaje conflictivo (Acosta Silva, 2000) entre política, institución y actores.

En este caso, utilizamos el concepto para pensar precisamente ese espacio de ajuste entre la política de acreditación y las instituciones pero, al observar distintos niveles de ajuste de la política, nos resultó más pertinente pensarlo desde una lógica de lo múltiple. Por ello, sumamos al concepto la idea de una *dinámica radial de*

*construcción de ensamblajes conflictivos* entre la política de acreditación y los procesos de cambio o resistencias que llevan adelante distintos actores del campo universitario. Es decir, identificando distintos niveles de ensamblajes en un plano supralocal (entre los organismos de representación estatal y los cuerpos intermedios de representación institucional y disciplinar); entre la política de acreditación y las autoridades de la facultad, expresando la no neutralidad de la política; y finalmente, los ensamblajes conflictivos entre política de acreditación y las resistencias sostenidas a lo largo del tiempo por lxs estudiantes universitarios que, en el caso de la FCM, redundó en un ajuste de la política en el plano institucional.

En este sentido, este tipo de enfoque se centra en una indagación localmente situada pero cuyos resultados nos invitan a avanzar - a partir de la indagación en otros casos - en identificar ciertos patrones comunes en la implementación de la política y ciertos elementos que son propios de cada caso, en pos de analizar el peso de lo local en la resultante de la implementación y despliegue de las políticas universitarias.

### **Bibliografía utilizada**

- Acosta Silva, A.** (2000). Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar Villanueva, L. F.** (2000). Estudio introductorio. En Aguilar Villanueva, L. F. (Ed.), La implementación de las políticas públicas. México: Miguel A. Porrúa.
- Álvarez, S.** (1996). Combates y debates sobre la evaluación de la calidad en la Argentina. Revista Pensamiento Universitario, N° 4-5, pp. 3-17.
- Araujo, S.** (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En Krottsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (Comp.), Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Araujo S. y Trotta, L.** (2011). La acreditación de las Ingenierías: configuración compleja en la institucionalización de la política. Revista Archivos de Ciencias de la Educación. AÑO 5 - N°5 - 4ª ÉPOCA.
- Atairo, D.** (2011). Estado, políticas y universidad: una mirada sobre los actores universitarios, sus estrategias e intereses. El proceso de implementación del Programa FOMECA en la Universidad Nacional de La Plata. Propuesta Educativa Vol. 2 N° 36 Año 20, pp. 87 a 94.

- Atairo, D.** (2015), *El revés de la trama: cambios en el gobierno de la Universidad Nacional de La Plata durante 1986-2014*. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Atairo, D. y Camou, A.** (2011). *La gobernabilidad de las universidades nacionales en la Argentina: escenarios de un paradigma en transformación*. En: *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la universidad*, San Martín, R. (Coord.), Buenos Aires: Cátedra UNESCO/Universidad de Palermo
- Brunner, J. J.** (1993). *Evaluación y financiamiento de la Educación Superior en América Latina: bases para un nuevo contrato*. En Courard, H. (Ed.). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Camou, A.** (2007). *Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad*. En Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (Comp.), *Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Camou, A. y Prati, M.** (2010). *Las políticas de evaluación universitaria en la Argentina: consideraciones metodológicas en torno a las instituciones, los actores y sus prácticas*. En Wainerman, C. y M. M. Di Virgilio (Comp.), *El quehacer de la investigación educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Chiara, M. y Di Virgilio M.** (2001). *Las transformaciones de los lineamientos de las reformas de la política social en el nivel local: la gestión de programas de empleo y salud en un municipio del gran Buenos Aires*. Actas de VI Congreso Internacional del CLAD sobre Reforma del Estado y de la Administración Pública Panel: Reformas federales en áreas estratégicas de gobierno en América Latina
- Chiara, M. y Di Virgilio M.** (2005). *Gestión Social y Municipios. De los escritorios del Banco mundial a los barrios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Chiroleu, A. Iazzeta, O.** (2012). *La universidad como objeto de política pública durante los gobiernos de Kirchner*. En Chiroleu, A; Marquina, M. y Eduardo Rinesi (Comp.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.
- Di Virgilio, M.** (2009). *Estrategias para el análisis de las condiciones de implementación de políticas educativas: el caso del programa escuelas plurilingües*. En serie “Documento de trabajo” Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Di Virgilio, M.** (2010). *La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje*. En Wainerman, C. y M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires, Manantial.
- Duarte, Yamila.** (octubre, 2014). *¿Qué hay y que queda de las acreditaciones universitarias? Indagaciones preliminares en torno a la construcción de la agenda institucional*

en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). I Encuentro Internacional de Educación, UNICEN.

- Krotsch, P.** (1993). La universidad Argentina en Transición ¿del Estado al mercado? Revista Sociedad, N°3, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Krotsch, P.** (1998). Gobierno de la educación Superior en Argentina. La política pública en la coyuntura. En Mendes Catani, A. (Org.), Novas perspectivas nas políticas de Educação superior no limiar do Século XXI. Porto Alegre: Editora Autores Asociados.
- Krotsch, P.** (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la argentina. En Krotsch, P. (org.) La universidad Cautiva. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Krotsch, P.** (2003). Educación superior y reformas comparadas. Buenos Aires: UNQUI.
- Krotsch, P.** (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. En De Vries, W. (Coord.), Calidad, eficiencia y evaluación en la educación superior. España, Netbiblo.
- Krotsch, P.; Camou, A., y Prati, M.,** (2007). Presentación. En Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Krotsch, P.; Atairo, D. y Varela, S.** (2007). De la simultaneidad e interacción en los procesos de construcción de la evaluación institucional: el caso de la Unicen. En Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (Comp.), Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Leite, D.** (2010). Estudantes e avaliação. Revista de Avaliação de Educação Superior Vol. 15 N°3 pp. 9-27.
- López, S.** (2007). Implementación de Políticas Públicas en el Nivel Local: El Caso del Proyecto Centros Integradores Comunitarios en Berisso (2004-2007). Trabajo Final de Licenciatura, Dto de Sociología, UNLP.
- Mollis, M.** (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. Perfiles Educativos, N° 84, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Moro, J.** (2012). Un abordaje conceptual y metodológico para investigar la gestión sanitaria local. En Chiara, M. (comp.), Salud, política y territorio en el Gran Buenos Aires. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Neave, G. y F. A. van Vught** (1993). Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa. Gedisa: Madrid.

- Oszlak O. y G. O'Donnell** (1976). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Documento CLACSO/ Nro. 4, 1981./1976. Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES).
- Oszlak, O.** (1987). La formación del Estado argentino. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Pérez Lindo, A.** (1993). Teoría y evaluación de la educación superior. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Prati, M.** (2011). De cómo hacer política universitaria en la Argentina: enseñanzas a partir de la implementación del Programa de Incentivos. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Sede Argentina.
- Prego C. y M. Prati** (2007). Cultura académica y producción de conocimiento en el marco de las políticas de incentivos. Un enfoque comparado de ciencias básicas y humanidades En Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (Comp.), Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pressman, L. J. y Wildavsky, A.** (1984). Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland. México: Fondo de Cultura Económica.
- Puigrós, A. y P. Krotsch** (1994). Universidad y evaluación. Estado del debate. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Stake, R.** (1995). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
- Stocker, R.** (1989). Un marco de análisis para el régimen de implementación. En: Aguilar Villanueva, L. F. (Ed.) (1996). La implementación de las Políticas Públicas. México: Miguel A. Porrúa.
- Trotta L. y Atairo, D.** (2014). Ensamblajes conflictivos en la política de acreditación: las posiciones de los estudiantes universitarios. En San Martín, R. (Edit.), La evaluación y acreditación universitaria. Actores y política en perspectiva. Colección Educación Superior de la Universidad de Palermo. El debate argentino. CABA: Universidad de Palermo.
- Varela, S.** (2007). Las dinámicas del cambio en las universidades estatales: una aproximación desde el neoinstitucionalismo a la experiencia reciente de la UNICEN. En Krotsch, P.; Camou, A. y Prati, M. (Comp.), Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Yin, R.** (1989). Case Study Research. Design and Methods. London: SAGE.

# Estudio de demanda de los graduados de la UNDAV

LAURA I. ARGENTINA TOTTINO

ltottino54@gmail.com

IIGG / UBA

MARTA PANAIÁ

ptrabajo@yahoo.com.ar

CONICET / UBA

## Introducción

El rol de las instituciones universitarias en la generación de conocimiento, se expresa en la calidad de la investigación, los perfiles de los graduados, la valoración de la calidad de la enseñanza universitaria y la relación de las universidades con nuevas organizaciones, empresas y el Estado. Este trabajo indaga los vínculos de interrelación de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV) y la demanda de carreras "nuevas" que brindan servicios recreativos y culturales y que recién comienzan a entrar en los radares de la sociedad, es decir no sólo comienzan a generar valor agregado, sino que lo que se busca es su profesionalización para mejorar la relación con el medio.

En el marco del surgimiento de nuevas universidades nacionales en el conurbano bonaerense se plantean nuevos escenarios con estrategias de inclusión de sectores sociales históricamente excluidos de los sistemas de educación superior, especialmente primeras generaciones de jóvenes universitarios. Esto plantea procesos de diferenciación con la universidad pública tradicional, que se caracteriza por ser receptora de las clases medias como parte de su estrategia de ascenso social y porque históricamente ocupa un lugar de reconocimiento en el imaginario social argentino.

En Argentina, los efectos de la crisis de 2001 como toda crisis se reflejan en grandes cambios del imaginario social, en especial en la educación superior los cambios son complejos y tienen grandes variaciones por región y por tipo de universidad. Así, con el propósito de que ingresen a la universidad más capas sociales, en las nuevas universidades del conurbano bonaerense, se trabaja en la constitución de un nuevo perfil que las constituya en espacios de construcción de saberes socia-



les que incluyan los sectores más desfavorecidos. La UNDAV es una universidad pública, autónoma y cogobernada según su proyecto institucional que busca crear, preservar y transmitir conocimiento y cultura, considerando las características propias de la región, buscando diferenciarse de las universidades "tradicionales" y convertirse en referente, nacional e internacional para las disciplinas que las caracterizan principalmente vinculadas con el municipio de Avellaneda y la región. En ese marco la propuesta es profundizar las características de la región, los procesos más importantes de las últimas décadas y las demandas sociales que aparecen sobre algunas de sus orientaciones y carreras.

### **Contexto socio productivo de Avellaneda<sup>1</sup>**

Las denominaciones habituales del Gran Buenos Aires no se condicen con la denominación de *Conurbano Bonaerense*, más frecuente en el uso coloquial, de manera que utilizamos en este trabajo la denominación oficial que utiliza el INDEC para clasificar el Gran Buenos Aires.<sup>2</sup> Más allá de estas diversas denominaciones, a partir de 1994, los Partidos que componen el Gran Buenos Aires son 24, el de Avellaneda fundado en 1895, con el nombre de Barracas al Sud, pasa a llamarse Avellaneda en 1914 y en 1944, logra su configuración geográfica actual, por la pérdida de tierras a favor de la creación del Partido de Lanús, creado ese año.

Según el Censo de 2010, la Provincia de Buenos Aires tiene 15,6 millones de habitantes, de los cuales 9,9 millones viven en el Gran Buenos Aires, lo que representa el 63,5% de la población de la Provincia. Y su tasa de crecimiento es decreciente a lo largo de las últimas décadas. Mientras crece entre 1970-80 un 24,2%; apenas logra un crecimiento del 14, 5% entre 1980-1991 y un 8,2% entre 1991 y 2001. Entre 2001 y 2010, recupera un 14,9 de crecimiento, pero su crecimiento poblacional parece estabilizarse en niveles más bajos que los de la década del 1970, pero entre 1970 y 2010, los Partidos del Gran Buenos Aires, han duplicado su población.

---

<sup>1</sup> Parte de los contenidos de este parágrafo, pertenecen al Informe de demanda realizado para la UNDAV en 2016 por el Laboratorio MIG-UNDAV, dirigido por la Dra. Marta Panaia

<sup>2</sup> INDEC, 2003. Partidos del Gran Buenos Aires: corresponde a los 24 Partidos de la Provincia de Buenos Aires que componen el Gran Buenos Aires; Gran Buenos Aires: corresponde a la Ciudad de Buenos Aires, más los Partidos del Gran Buenos Aires; Aglomerado Gran Buenos Aires: corresponde a la Ciudad de Buenos Aires más los 30 partidos de la Provincia de Buenos Aires más los envolventes que completan los distritos censales ; Partidos del Aglomerado Gran Buenos Aires: Son los 30 partidos del Aglomerado Gran Buenos Aires ; y Región Gran Buenos Aires equivale a Gran Buenos Aires.

Todos los partidos del Gran Buenos Aires no tienen el mismo peso relativo y tampoco, mantienen el mismo nivel de crecimiento, para este trabajo importa señalar que Avellaneda presenta en 2010, 342.677 habitantes, que la variación de su crecimiento entre 2001 y 2010 es de 4,2% y que se incluye dentro de un grupo de 10 Partidos que tienen un crecimiento moderado que va entre 3,1% y 4,9%. Avellaneda entre 1970 y 2010 pierde 5139 habitantes.

## **Población**

En términos generales, los partidos del Gran Buenos Aires tienen una población joven, las mujeres tienen una proporción mayor que los varones, pero sobre todo en las edades avanzadas. Si se compara con la Ciudad de Buenos Aires, la población de los partidos del Gran Buenos Aires es más joven y con mayor índice de masculinidad, pero en ambas la población económicamente activa, alcanza los dos tercios del total. Sin embargo, mientras que en la Ciudad entre los no activos, predominan los adultos mayores, en los partidos del Gran Buenos Aires, predominan los niños.

Según el censo 2010, el peso relativo de la población extranjera, en los partidos del Gran Buenos Aires es de 7,5%, mientras que en la Ciudad es de 13,2% y un alto porcentaje de los mismos proviene de países limítrofes o del Perú. Avellaneda tiene 26219 habitantes extranjeros, que representan el 3,5% de la población del Partido y el 7,7% del total de extranjeros, según el Censo 2010. Avellaneda se encuentra dentro del grupo de 8 partidos que tienen entre 7 y 8% del total de extranjeros de los partidos del Gran Buenos Aires. En cuanto al tamaño promedio de los hogares en los partidos del Gran Buenos Aires pasó de 3,6 en 2001 a 3,4 personas por hogar, y la cantidad de viviendas consideradas precarias o deficientes pasó de 6,5% en 2001 a 4%, lo cual indica un aumento de la calidad de vida y una disminución de la vulnerabilidad. Avellaneda tiene una situación mejor que el promedio de los partidos según datos del censo de 2010.

## **Procesos educativos**

No obstante, a nivel educativo, los partidos del Gran Buenos Aires mantienen una tasa de analfabetismo tres veces mayor que la de la ciudad de Buenos Aires, con una tasa de 1,4%, pero su distribución entre los diferentes partidos no es pareja, mientras que hay partidos que tienen una tasa similar a la de la Ciudad, otros la

cuadruplican. Si bien los niveles de asistencia escolar primaria y secundaria han mejorado, todavía, los niveles de abandono escolar y repitencia son muy elevados y no hay seguimientos de estos grupos con suficiente frecuencia y sistematicidad metodológica como para trabajar en prevención.

Según, el Censo 2010, de la población mayor de 25 años, solo un 5,3%, completó una carrera universitaria. Este dato es importante para este trabajo, ya que está ligado a la creación de nuevas universidades en los partidos del Gran Buenos Aires y a la posibilidad de cursar estudios cuaternarios sin abandonar sus lugares de origen. A pesar de la considerable desinformación y continuidad de las estadísticas educativas comparables, que impiden hacer una evolución detallada del crecimiento del sector educativo en la región. No obstante, de acuerdo a las evaluaciones de trabajos clásicos se puede señalar un proceso de fuerte segmentación y una creciente diferenciación interna en el sector de la educación media, que depende mucho del establecimiento al que concurren los alumnos, en un proceso también creciente de privatización de la educación media y universitaria. Estas características generaron barreras de segmentación social, el aumento de la distancia social entre los grupos, con un marcado empobrecimiento de la calidad educativa y de la inequidad interna del sistema.

Es importante tomar en cuenta los resultados de las políticas educativas de las últimas décadas en el Gran Buenos Aires, ya que ellos constituyen las bases cognitivas sobre las cuales se construyen las identidades de los alumnos universitarios de hoy, en este territorio. En ese sentido, es preciso señalar que durante la década de 1980 se agota la concepción de las políticas educativas como políticas universales, focalizándose en los sectores más vulnerables. Este retiro relativo del Estado, sumado al fuerte desfinanciamiento de la educación y a los procesos de descentralización educativa atenta contra los procesos de integración educativa y contribuye a aumentar las distancias sociales. Estos procesos no tuvieron una distribución pareja en todas las orientaciones, sino que impactaron en forma diferente en las técnicas, en las comerciales y en los bachilleres.

La década del '90, profundizó estos procesos aumentando la descentralización y la mayor autonomía de gestión en cada establecimiento, generando fuerte competitividad frente a las demandas del mercado y una competencia casi salvaje por las matrículas de los sectores con más medios económicos para financiar su educación privada. Este proceso, fue bastante intenso, especialmente en la Educación Superior, con la creación de universidades pagas en los partidos más ricos del Gran Buenos Aires.

En síntesis, entre 1970 y el 2000 se da un proceso creciente de retiro del Estado Educador, una creciente valoración de la educación privada, en manos de instituciones y financiadores, no necesariamente educativos y la segmentación de zonas ricas y pobres, dentro del mismo territorio. Hay un aumento sistemático de la matrícula, según el Censo de 2001, pero aumenta el abandono, el desgranamiento y la cronificación de los estudios en poblaciones cada vez más concentradas en los establecimientos públicos, que cumplen, además de la función educativa, una suerte de contención social, de administración del conflicto y como refugio de los más desprotegidos. Estos alumnos que vivieron estos procesos en la segunda mitad del siglo XX, son los que hoy cursan sus estudios universitarios, muchos de ellos en el propio territorio bonaerense.

Después del 2003, las políticas educativas se modifican, pero son todavía estudiantes jóvenes para acceder a la Universidad. Sin embargo, es importante marcar que se implementan políticas de re.-territorialización de los distritos escolares y de las escuelas medias, que modificaron la relación de las instituciones con el nivel central, acompañadas de otras medidas que mejoraron en general el nivel educativo estatal. No obstante, es mucho lo que hay que trabajar todavía para modificar las bases cognitivas actuales en vistas a formar una base social diferente para los estudios universitarios.

## **Sector productivo y empleo**

A continuación, se hace necesario describir cuáles fueron las consecuencias de esta formación fragmentaria en la adecuación de las demandas de un sector productivo y de un mercado de trabajo de los partidos del Gran Buenos Aires, que también había tenido importantes transformaciones durante estas mismas décadas.

Así, se observa que en la década del 80 con la restitución del sistema institucional, se vuelve a una sustitución de importaciones condicionada por una importante deuda externa y un alto nivel de inflación. Durante la década se enfrenta un fuerte proceso recesivo, con crecimiento importante de la pobreza y precarización y pérdida del empleo y caída del ingreso. Durante este período se da una fuerte pérdida de establecimientos industriales.

Durante la década de 1990, los programas de ajuste estructural recomendados por las agencias multilaterales de crédito en el marco del Consenso de Washington, propiciaron una serie de políticas de corte neoliberal que apuntaron a asegurar la

libertad de mercado y favorecieron las políticas de privatizaciones de empresas públicas y de servicios en vías de lograr mayor eficiencia.

En un contexto internacional favorable, Argentina logra desarrollar algunos sectores industriales que habían interrumpido su desarrollo del proceso de sustitución de importaciones, a mediados de la década del 1970, como la industria automotriz, metalúrgica, química y petroquímica. Las nuevas políticas económicas de la década del 90, tienden a flexibilizar el mercado de trabajo, retrocediendo aún más en los logros de legislación obrera de nuestra legislación, con el objetivo de disminuir los costos laborales.

Estas medidas, sumadas a la apertura de la economía y al tipo de cambio sobrevaluado tienen consecuencias negativas sobre el empleo y afectan, fundamentalmente al sector industrial, que ya venía en un proceso de restructuración declinante, desde la década de 1970. Una de las regiones más afectadas es el Gran Buenos Aires, por el cierre de industrias, las pérdidas de puestos de trabajo y la expulsión de mano de obra industrial, con el consecuente aumento de los niveles de pobreza y desocupación. Dentro de los partidos más afectados del área que nos ocupa están Avellaneda, Lanús y Quilmes. Para mediados de la década del 90, la tasa de desocupación en el conjunto de partidos del Gran Buenos Aires alcanza el 22% y la pobreza sube hasta incluir el 25,5% de los hogares y el 34,4% de las personas.

Posteriormente a la crisis de 2001 y la salida de la devaluación del peso producida por la salida de la convertibilidad, ya con la deuda externa en *default*, se retrae el mercado de consumo, porque se contrae el valor del salario, con medidas surgidas de un gobierno de transición.

A partir de 2003, con un nuevo gobierno en la conducción, se abren las renegociaciones de la deuda y se paga la correspondiente al FMI, generando políticas que se apartan de sus recetas ortodoxas, incrementando el superávit fiscal y permitiendo generar políticas de gasto público que estimulan el mercado interno, con inversiones de infraestructura, subsidios a diversos sectores y mejoras salariales y previsionales. Así mejoran los niveles de consumo interno, las negociaciones salariales y los niveles de producción industrial y empleo, particularmente en la región del Gran Buenos Aires. Este proceso es liderado en los partidos del Gran Buenos Aires, por el sector industrial que tiene ya sus raíces históricas en la región, especialmente en Avellaneda, Lanús, La Matanza, San Martín y Tigre, es decir en el primer cordón.

Entre 2003 y 2008 se produce una recuperación industrial en casi todos los partidos del Gran Buenos Aires, partiendo de sus industrias originarias, que en el caso de Avellaneda (6,4% del PBG), Lanús (5,0 % del PBG) y Quilmes (5,6% del

PBG), se concentran en el complejo sidero-metalmeccánico y la industria petroquímica en los tres y en el segundo, donde también es importante el sector textil. Por otra parte, para todo este período, desde la década del 90, es importante el impacto de la construcción de autopistas y de viviendas que reactiva la industria de la construcción, mejorando en general, las condiciones de vida.

En definitiva, después de la recuperación del período 2003-2008, se consolida el peso sectorial de la actividad manufacturera en los partidos del Gran Buenos Aires, aún en el marco declinante de este sector a nivel nacional, que no supera el 15% del PBI. Para 2005, el empleo industrial en los partidos del Gran Buenos Aires se concentra en 7 ramas de actividad, que constituyen un núcleo duro: productos del caucho y plástico; fabricación de productos de cuero; otros productos de metal; fabricación de automotores, de productos químicos, maquinaria y equipos y productos textiles, que concentran el 30% del total nacional del empleo en esos sectores. (Rojo y Rotondo, 2006).

Un núcleo más blando, pero no menos importante, lo constituye la industria de fabricación de muebles, productos de papel, otros minerales no metálicos, aparatos eléctricos, productos del tabaco, otros equipos de transporte e instrumentos médicos, que explican el 15% del total de empleos de esos rubros. (Rojo y Rotondo, 2006). Así, se observa que Avellaneda es el partido del Gran Buenos Aires con mayor cantidad de ramas especializadas.

## **El mercado de trabajo**

Consecuentemente a lo comentado más arriba, el empleo en los partidos del Gran Buenos Aires tiene grandes correspondencias con la evolución y los avatares del sector industrial. Así la interrupción de la estrategia industrial de sustitución de importaciones, a mediados de la década de los 70, impactan en el empleo de la región y la década de los 80, con sus fuertes procesos de destrucción del empleo industrial, por cierre de establecimientos, tiene importantes consecuencias de precarización del empleo y de disminución del trabajo registrado, con pago de aportes previsionales.

A esto se suma que en la década del 90, la ley de flexibilización del empleo, sobre un sustrato ya disciplinado de un mercado de trabajo precarizado, sin aplicación de los Convenios Colectivos de Trabajo, con reducción del poder sindical y con el desempleo como amenaza permanente, con altos porcentajes de población con empleos atípicos o poco protegidos. Aumentan las tasas de desempleo y la des-

igualdad social por ingresos, en mayor proporción en los partidos del Gran Buenos Aires, en relación a la ciudad de Buenos Aires.

En este contexto, se produce un importante aumento de la pobreza, para el Gran Buenos Aires, en 1988, los obreros representan el 39,5% de la PEA de hogares con NBI, el 34,5% de los hogares pauperizados y el 21% en hogares no pobres. (Murmis; Feldman, 1993). Según la EPH del GBA, en mayo de 1991, la rama industrial agrupa el 26,7% de la población trabajadora y en 1999, el 18,5%. Después de la caída del 2001, el período 2003-2008, muestra una mejora de los niveles de empleo registrado y de recomposición del empleo industrial, con el descenso de las tasas de desocupación y subocupación, pero habría que poder analizar la mejora de los niveles de ingreso y de formación de estos grupos para poder pensar en un proceso de recomposición de la clase trabajadora.

En alguna medida esta es la función de las nuevas universidades del conurbano bonaerense, pero en algunos casos y sobre todos en los partidos del Gran Buenos Aires que nos ocupan, esos procesos son todavía demasiado recientes como para afirmar si constituyen una base diferente del estudiantado universitario y de la formación técnica de la clase trabajadora de la región. Basado en este contexto, nuestro objetivo es justamente delinear los perfiles que se demandan en la zona y la base de formación de nuestros estudiantes y graduados. Con este marco se trabajó la demanda en base a tres criterios elementales, aquellas instituciones que tuvieron algún grado de vinculación o convenio con la UNDAV, aquellas empresas o instituciones que tienen conocimiento de la existencia de la UNDAV, pero no han trabajado ninguna relación con ella, por distintas razones y por último, los que desconocen la existencia de la UNDAV en la región, a pesar de encontrarse en el mismo territorio.

### **Demanda de graduados en la Licenciatura de Actividad Física y deporte en el territorio de Avellaneda<sup>3</sup>**

Tradicionalmente, la zona de Avellaneda se destaca por su relevancia en las actividades deportivas, con importantes clubes de fútbol en su territorio de actuación en los campeonatos de primera división y actividad deportiva en toda la región.

Así, indagar la demanda que tienen actualmente los graduados en la Licenciatura de Actividad Física y Deporte en Avellaneda requiere de una primera aproximación a las posibles unidades de trabajo relacionadas al deporte y la recreación: Clu-

---

<sup>3</sup> Este párrafo reproduce partes del Informe de demanda realizado por el MIG-UNDAV en 2016, redactado por la Mg. Laura Tottino.

bes, polideportivos y asociación cultural. En efecto, del total de 87 clubes relevados en el territorio de Avellaneda, se observa que las localidades que registran más entidades deportivas son Avellaneda, Wilde con el 23% y 22% respectivamente; luego lo siguen Sarandí y Dominico con el 14% y Piñeiro, Gerli y Dock Sud con el 10%, 9% y 7% respectivamente.

Como se puede observar (Cuadro1) se categorizan los diversos Clubes según un criterio de conocimiento o vinculación previa con instituciones de formación, especialmente con la UNDAV. El mismo revela la existencia de organizaciones con problemas de supervivencia (Clubes pequeños y algunos clubes medianos, 85% y 10% respectivamente) y con muy poco margen para pensar en vinculaciones de formación antes de cubrir sus necesidades básicas. Por el contrario, las organizaciones que tienen una alta complejidad (5%), vinculadas con organismos de formación en distintos niveles son las que pueden realizar convenios con UNDAV u otras instituciones.

Durante 2016, los clubes medianos y pequeños, tienen que luchar por su supervivencia afectados por las subas de tarifas de los servicios como agua, luz, gas, entre otros incrementos. Sus mayores preocupaciones e intereses se alejan de la calidad educativa de las personas que trabajan o que realizan actividades, bajo la amenaza de no sobrevivir. Así los entrevistados señalaron la preocupación por la sobrevivencia del club y sobre todo la manutención de la estructura edilicia. Lo que implica, "no declarar la quiebra" de éstas instituciones sin fines de lucro. Esta situación se observa y se vivencia en los clubes que se denominan medianos y pequeños, por lo menos en Avellaneda. A diferencia de los clubes grandes de la región que, si bien sufren el impacto económico, cuentan con más apoyo publicitario y una mayor capacidad de sostener las actividades más competitivas, un ejemplo es el fútbol de primera división que moviliza millones de pesos y de dólares en los pases o venta de jugadores.



**Cuadro 1:** Clubes deportivos de Avellaneda categorizados según tamaño y nivel de vinculación institucional con la UNDAV. 2016

<b>Clubes deportivos de Avellaneda. 2016</b>						
<b>Tamaño</b>	<b>Areas o departamentos</b>	<b>Infraestructura</b>	<b>Funciones administrativas</b>	<b>Producción Competitiva</b>	<b>Producción recreativa</b>	<b>Vínculo con UNDAV</b>
<b>Grandes (5%)</b>	<b>Mayor división de áreas o dtos:</b> Cultura, Marketing y comercialización, atención al cliente, relaciones internacionales, subcomisión de la mujer, infraestructura, prensa, Campaña solidaria, comisión de la memoria, Area solidaria, vitalicios, Filiales, Educativa, RR.PP, entre otros.	<b>Mayor cantidad de sedes . Ésta categoría tiene más de 3001 m2.</b> Tienen más de 5 sedes -Tienen piletas. - Canchas de tenis, de fútbol entre otras. Además cuentan con: -Más de 25 actividades recreativas. -Fútbol profesional. -Museo. - Educación Formal (colegio). -Colonias de vacaciones. -Gimnasios.	<b>Tienen una comisión revisora de cuentas compuestas por contadores, Abogados. Trabajan más de 700 personas:</b> - Personal de mantenimiento - Personal de limpieza. - Administrativos/as. - Abogados/as. - Profesores/as de educación física. - Entrenadores/as. - No tienen Licenciados en Actividad Física y Deporte. El sistema de seguridad se terceriza. Auspiciantes de Marcas reconocidas en el país y a nivel mundial. Reciben ingresos por más de 50 millones de pesos al año (son instituciones sin fines de lucro), de venta de jugadores y de	<b>Los torneos son organizados por la Asociación de Fútbol Argentino (AFA).</b>	Realizan variadas actividades recreativas y culturales ligadas a la zona de residencia y a otros ámbitos de interés público.	<b>Existen vínculo con la Universidad a través de convenios. Conocen la Licenciatura pero no sus habilidades.</b>
<b>Medianos (10%)</b>	<b>Menor división de áreas o dtos:</b> Se divide en tres grandes áreas: administrativa, legal y social.	<b>Tienen de 2 a 4 sedes. Hasta 3000 m2.</b> -Tienen gimnasio. -No tienen colegio, pero en algunos casos, en parte de la estructura funciona un colegio con el que están muy ligados. -Tienen pileta. -Colonia de vacaciones en muchos casos funciona solo en verano.	<b>Trabajan hasta 30 personas</b> (Profesores, coordinadores y Auxiliares que son estudiantes de profesorado de Educación Física). El sistema de seguridad se cubre por medio de recursos propios: un cuidador que vive en las instalaciones (casera), cámara de seguridad y alerta de vecinos. <b>Reciben ingresos hasta 75 mil pesos por año. De socios y auspiciantes de negocios cercanos al barrio</b> (Reciben montos chicos, para comprar indumentaria, insumos para las canchas y para la pileta).	Torneos de fútbol de FADI para categorías infantiles y de una liga de FUTSAL local para chicos mayores de 14 años. No hay fútbol profesional.	La mayoría de las actividades recreativas y culturales que se realizan están ligadas a una función social de inclusión en la zona de residencia.	<b>En general no tiene vínculo institucional con la Universidad, pero les gustaría tenerlo.</b> La mayoría no conocen la Licenciatura. Tampoco tienen idea qué puestos pueden cubrir o crearse.
<b>Pequeños (85%)</b>	<b>Muy poca o nula división de áreas:</b> Los integrantes de la comisión directiva se encargan de todo: la administración, las cuestiones legales y sociales	<b>Tienen 1 sede de 800 m2 (hasta 400 socios donde muchos no pagan cuotas sociales).</b> -La mayoría no tiene pileta. -No tienen colegios. - La mayoría tienen gimnasios muy básicos.	<b>Los profesores y entrenadores/as trabajan ad honorem.</b> <b>Reciben ingresos de hasta 10 mil pesos por año, provenientes de socios y auspiciantes de comercios barriales</b> (muchas veces se traducen en camisetas, indumentaria y accesorios deportivos).	Torneos de fútbol de FADI para categorías infantiles. No hay fútbol profesional.	Realizan variadas actividades recreativas y culturales ligadas a una función social y de integración en la zona de residencia.	<b>En general no tienen vínculo institucional con la universidad, pero les gustaría tenerlos.</b> No conocen la Licenciatura y tampoco tienen idea qué puesto pueden cubrir o crear. Tienen vínculo con las escuelas del barrio y con centros culturales, a quienes les prestan las instalaciones para realizar Educación Física y actividades como teatro, muestras, entre otras.

Fuente: trabajo de campo. Informe de Demanda UNDAV, 2016.

Es importante destacar que las organizaciones de fútbol, cómo AFA, FIFA, entre otros, por el momento no demandan profesionales ligados al deporte de educación no formal. Los jugadores cuentan con preparadores físicos, muchos de ellos ex jugadores. O sea que el conocimiento o *expertise* que tiene un técnico es fundamental para reproducir la actividad. De hecho, la mayoría de los técnicos o coordinadores deportivos son ex jugadores profesionales. En la actualidad muchos están haciendo el curso de técnico (lo que conduce a profesionalizarlos, otorgándole un certificado reconocido por la AFA).

Sin embargo no hay contención, aún en los clubes grandes, para los jugadores de las *inferiores*, muchas veces provenientes del interior, que no tienen suerte en ser seleccionados para las superiores y quedan varados en Avellaneda o en Buenos Aires sin poder retornar a sus provincias y sin posibilidades de insertarse en la actividad.

Educación formal, se encuentra en los tres clubes grandes relevados en la zona de Avellaneda (Racing e independiente) y uno de tamaño mediano (Club Mitre). En todos los clubes las contrataciones las realiza la institución, existen muchos casos donde se inscriben como monotributistas. En general están en relación de dependencia o como voluntariado. La primera situación se observa en los clubes grandes, mientras que en los chicos prima el voluntariado bajo la Ley Nacional de Trabajo Voluntario<sup>4</sup>. No obstante, no queda claro porque colocar a un trabajador bajo ésta figura cuando en el **Art. 4** se lee – La prestación de servicios por parte del voluntario no podrá reemplazar al trabajo remunerado y se presume ajena al ámbito de la relación laboral y de la previsión social. De esta forma se torna difícil la profesionalización de la actividad en éstos clubes debido a que las personas que coordinan, organizan y llevan adelante actividades deportivas, recreativas y culturales en su mayoría se inscriben en la figura del voluntariado en éste tipo de organizaciones social, deportivas, recreativas y culturales.

En general, la propuesta que le hacen los representantes de los clubes medianos y pequeños, a los profesores y coordinadores de la actividad, es que se enmarquen dentro de la ley de trabajo voluntario, así el club paga el seguro de responsabilidad

---

<sup>4</sup> **Ley de Voluntariado Social N° 25855**, el 4 de diciembre de 2003 se sancionó la ley de voluntariado social por el Poder Legislativo, de jurisdicción nacional y el 7 de enero de 2004 fue promulgada parcialmente. La ley que se aprueba tiene como objeto promover el voluntariado social en actividades sin fines de lucro y regular las relaciones entre los voluntarios sociales y las organizaciones donde desarrollan sus actividades. Entre las cuestiones relevantes, destacamos la certificación de tareas y capacitación y la obligación de contratar seguros contra riesgos de accidentes y/o enfermedades derivados del ejercicio de la actividad voluntaria. <https://www.cilsa.org/que-hacemos/voluntariado/ley-nacional/>

civil solamente, en realidad de riesgo de trabajo por cada uno de ellos y eso los coloca dentro de la ley sin tener empleados en negro.

Según el tamaño del club existe una mayor división de áreas de trabajo similar a cualquier estructura organizativa productiva. Sin embargo, en los clubes pequeños (que son la mayoría en el territorio de Avellaneda) existen dos o tres áreas generales en las que se integran todas las actividades. Por ejemplo, área social, legal y otra administrativa

"Como es un club chico nos arreglamos nosotros, la que se encarga de todo lo administrativo es la secretaria general del club, con la ayuda de algunos miembros de la comisión o de madres de fútbol."(Entrevista, presidente del club Sarandí, 2016)

"No, no hay área de vitalicios, pero hay socios vitalicios

En cuanto a la función social, por ejemplo, el día del niño, hicimos el 1º de mayo un loco para el barrio gratis, para todo el barrio.

Todo lo que se hace en el club está dirigido a cumplir una función social en el barrio."

(Entrevista, presidente del club Sarandí, 2016)

Del trabajo de campo, surge en las entrevistas y encuestas realizadas a los clubes, organizaciones gubernamentales municipales y a organizaciones de clubes de barrio, que en general existe un alto nivel de desconocimiento de la existencia de la carrera de Licenciatura en Actividad Física y Deporte, así como de su finalidad. Por otra parte, la selección del personal para tareas específicas de organización y control de las diversas actividades culturales, deportivas y recreativas, no requieren – según los entrevistados- una capacitación específica o un título en carrera afines al deporte no formal. Por el contrario se prefiere y se valora más la experiencia que se adquiere como deportista profesional o en el caso del Club Regatas como socio histórico y el voluntariado de miembros del club que contribuyen entrenando y conteniendo a grupos de niños y jóvenes, sin títulos. La excepción son los profesores de Educación Física que son valorados, así como a los estudiantes de dicho profesorado que hacen sus primeras experiencias, en general de manera voluntaria por un viático. Esto es frecuente en los clubes de barrio denominados chicos.

En consecuencia se apela a la confianza y al reconocimiento deportivo informal y voluntario, más que al credencialismo; es decir a las personas que logran un título ligado al deporte y a la recreación. Es importante señalar que la ausencia de pasan-

tes en las instituciones deportivas relevadas y en los organismos públicos, se debe a que según la legislación vigente deben ser considerados como un trabajador más, con menos horas de trabajo y con la supervisión de un docente a cargo. La formalidad en el empleo es una dimensión que incide en la toma de decisiones de estas instituciones. La mayoría de las personas que trabajan o desempeñan funciones son voluntarios o en menores casos monotributistas (en los clubes considerados Grandes). No obstante, todos dicen que a pesar de no tener pasantes en éstas instituciones, podrían comenzar a dialogar con miembros de la universidad para evaluar su posible incorporación. Es importante resaltar que no tienen claro en qué puestos podrían insertarse y cuál sería su función, dado que no son profesores de educación física y tampoco están habilitados para ello.

La actividad física y de deporte, se genera dentro del marco de educación no formal<sup>5</sup>. Sin embargo, la carrera de Actividad Física y Deportes en UNDAV, orientada hacia la gestión de estas actividades, se crea para construir un nexo entre las políticas públicas destinadas a la inclusión social y los saberes deportivos y lúdicos en ámbitos no formales en la cultura contemporánea. En un contexto donde las industrias que brindan servicios recreativos y culturales, recién comienzan a entrar en los radares de la sociedad, es decir no sólo comienzan a generar valor agregado, sino que lo que se busca es la profesionalización para afianzarse en el país y ganar mercados en el exterior. La recreación, el deporte y la cultura se incluyen dentro de las actividades simbólicas y culturales.

En consecuencia, los espacios que pueden demandar<sup>6</sup> éste tipo de profesional están muy ligados a las actividades físicas y recreativas que se promueven en espacios no formales, que producen una gran participación social con fines inclusivos. En algunos casos son organizaciones sin fines de lucro como

---

5 La Ley 26206 de Educación de Argentina, en el apartado referido a la educación no formal del Título XI destaca que se deben organizar centros culturales para niños y jóvenes con la finalidad de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte. En el punto d), dice que es necesario coordinar acciones con instituciones públicas o privadas y organizaciones no gubernamentales, comunitarias y sociales para desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal. Para (punto e) lograr el máximo aprovechamiento de las capacidades y recursos educativos de la comunidad en los planos de la cultura, el arte y el deporte, la investigación científica y tecnológica (Art N°112). Ver Nancy Ganz (2013). Pág. 30.

6 Dada la presencia de un gran número de clubes en el territorio se hace necesario no solo clasificarlo por tamaño. Por una cuestión metodológica, se los va a categorizar por tamaño en club pequeño, club mediano y club grande, según cantidad de metros cuadrados y de actividades. Del mismo modo, se incluirá a los centros culturales de la zona que desarrollen actividades deportivas o recreativas. Ya que se entienden que son espacios no formales donde se podría insertar un profesional egresado de la UNDAV.

los clubes de barrio, donde en general se organizan colonias de vacaciones, pero también en otros ámbitos privados, es decir empresas de servicios de entrenamiento, que se dedican a organizar eventos deportivos como por ejemplo, El Club de corredores en Ciudad de Buenos Aires, o *Ranning Team* y marcas como Adidas, Nike, entre otras. También se ofrecen servicios de forma independiente o *FreeLancer*<sup>7</sup>, para grupos de pobladores locales en territorios abiertos y públicos como son las plazas de los barrios y los alrededores de clubes. Dado que muchas de éstas actividades se realizan en espacios que no requieren de una estructura edilicia.

No obstante, es importante destacar que la demanda se caracteriza por realizar entrenamiento en ámbitos no formales. Donde los profesionales pueden firmar contratos por obra o trabajo y/o cobrar por tiempo. Ésta situación laboral también se puede observar en el sector de servicios que se dedica a las tecnologías de la información. Por ello, en éste caso se entiende que las colonias de verano, los clubes especialmente los de barrios, los servicios que brindan entrenamientos a medida, son lugares y servicios que podrían requerir a dichos profesionales ya que potencian los grados de socialización, propician que el juego entre amigos contribuya a la construcción de un ambiente en el que el aprendizaje y el placer se conjuguen.

Las colonias de verano de la zona, donde se transmite la importancia de la enseñanza de la educación física y el deporte en ámbitos de aprendizaje no formales, demandan en general a estudiantes de profesorado de Educación Física o en el mejor de los casos, a Profesores de Educación Física. No obstante, es importante destacar que la carrera de la UNDAV está orientada a brindar otro tipo de servicio que aún todavía no se conoce en la mayoría de las instituciones deportivas, culturales y sociales. Las entrevistas realizadas indican que el 90 % de los entrevistados (clubes grandes, medianos y chicos), no conocen éste tipo de titulación, así como la existencia de ésta carrera en la UNDAV. Y el 10% de los que las conocen, no pueden identificar las habilidades aprendidas y no saben qué puesto es posible cubrir con éste tipo de profesional.

---

<sup>7</sup> Se denomina **freelance** (o trabajador autónomo, por cuenta propia o trabajador independiente) a la persona cuya actividad consiste en realizar trabajos propios de su ocupación, oficio o profesión, de forma autónoma, para terceros que requieren sus servicios para tareas determinadas, que generalmente le abonan su retribución no en función del tiempo empleado sino del resultado obtenido, sin que las dos partes contraigan obligación de continuar la relación laboral más allá del encargo realizado. Otras veces pueden firmar contratos por obra o trabajo y cobrar por tiempo, sobre todo en el mundo de las tecnologías de la información.

## **Demanda de graduados de las carreras afines al turismo**

A diferencia de las actividades deportivas, las atractividades turísticas-que son las que disparan esta actividad- no son las más frecuentes en la zona de Avellaneda, de características más bien industriales y de servicios a la industria.

Si bien el turismo aparece como uno de los ejes en donde se asienta el crecimiento económico experimentado por la Argentina en estos últimos años; reflejado en el incremento de la ocupación y de la registración en las ramas características del turismo, existen antecedentes<sup>8</sup> que indican un alto nivel de precarización laboral en el sector, con trabajadores y trabajadoras altamente formados y que cumplen largas jornadas de trabajo con bajos salarios. Lo que plantea analizar cuáles son las posibilidades de desarrollo de esta actividad en el conurbano sur.

Por un lado, la estacionalidad inherente a la actividad turística, presenta picos de demandas de trabajadores y trabajadoras, es decir de una mayor mano de obra, llevando en ocasiones a la informalidad en la contratación (tiempo completo con un salario de medio tiempo), falta de capacitación y una marcada diferencia salarial entre las mujeres (son el mayor componente del mercado laboral turístico) y los hombres.

Por otra parte, involucra a diversas unidades de trabajo como: agencias de viajes, transporte, alojamiento, ocio y otros servicios de viajes; servicios administrativos, financieros, sanitarios, culturales, entre otros, a los que hay que añadir todos los otros sectores proveedores de las empresas turísticas como la construcción, la agricultura, las industrias manufactureras e industrias de transformación. No hay datos específicos para Avellaneda? Cantidad de hoteles, agencia y terciarios y universidades con la Carrera de Turismo?

En promedio, los puestos de trabajo generados en las ramas características muestran una tendencia estable para todo el período 2010/2014, oscilando en torno a un millón cien mil puestos (cuadro 1). El año 2014 registró 1,08 millones de puestos de trabajo, el segundo mayor volumen del período bajo análisis, aunque con un descenso del 4,6% respecto al año anterior, que, a su vez, muestra un fuerte crecimiento (6,3%) en relación a 2012. En 2014, la participación de las RCT en el total de los puestos de trabajo de la economía alcanzó al 5,4%, valor apenas inferior a los registros de los años anteriores

---

8 Resultados de un estudio de caso producto de una tesis de maestría, enfocado en las agencias de viajes de CABA entre el 2003 y 2010. (Tottino, L. 2015)

En suma, en el sector de turismo se observa que se interrelacionan diversos actores, que a grandes rasgos se pueden clasificar en: los que demandan servicios turísticos y los que ofrecen y trabajan para ofrecer éstos servicios turísticos. En efecto, éste es el mundo social y económico donde se inscriben las carreras afines al turismo como la que se dicta en la UNDAV desde el año 2013.

### **Demanda de empleo turístico en Avellaneda**

Esto es en Avellaneda? En materia de empleo se observa que son las grandes empresas (5%) quienes realizan la mayor contratación del personal, en base a los requerimientos del mercado turístico. Si a esto, le sumamos la estacionalidad de la actividad laboral, obtenemos un panorama general de una demanda poco regulada, con una marcada orientación a la especialización, lo que se traduce en una demanda reducida y poco variada. En un sector de servicios donde predominan la pequeña (78%) y mediana empresa (17%). Lo que representa gran parte de la demanda en la actualidad argentina, sin embargo las mismas enfrentan una gran carencia de información, de actualización; hay dificultades para acceder a un crédito bancario, proveedores, al gobierno, al mercado, a la tecnología, por lo que se considera fundamental invertir en su fortalecimiento, capacitación y modernización.

El objetivo del trabajo de campo<sup>9</sup> en relación a la demanda de graduados en las carreras afines al turismo en Avellaneda, requirió en principio, explorar sus posibles unidades de trabajo relacionadas al sector que brinda servicios específicos en turismo en el territorio de Avellaneda y sus alrededores como es el Sur de CABA, dado que concentra a la mayoría de agencias de viajes, hoteles, circuitos turísticos y puestos de gestión relacionados al turismo no sólo en la provincia de Buenos Aires, sino en el País. Avellaneda tiene escasa demanda de profesionales debido a la baja cantidad de empresas de servicios ligadas al turismo en relación al Sur de CABA, de manera que la mayoría sería demandada por la ciudad de Buenos Aires o el resto del país.

En Avellaneda se detectaron hasta el momento pocas *agencias de viajes* (AVT), (18). En Quilmes localizamos la misma cantidad de AV (18), a diferencia de CABA donde existe una gran concentración de Agencias de viajes y que además por su rápido acceso, muchos de los egresados en estas carreras de la UNDAV, podrían

---

9 Febrero a junio, 2016. Para la muestra, se seleccionaron 18 agencias de viajes, del partido de Avellaneda, 18 agencias de viajes de Quilmes, 2 Hoteles de Ezeiza, 42 hoteles al azar del sur de Ciudad de Buenos Aires, 5 Centros culturales y recreativos de Avellaneda y sur de Ciudad de Buenos Aires.

realizar sus primeras búsquedas laborales. A estas empresas se las categoriza por tamaño (pequeña, mediana y grande).

Finalmente, en cuanto a los *circuitos turísticos*, Avellaneda cuenta con el "Ferroclub argentino" que podría nutrirse de Guías en turismo e incipientes proyectos iniciados por los alumnos desde la UNDAV para promover ésta actividad, o la generación de circuitos contruidos para recuperar la historia de la zona, pero que hasta el momento no han sido concebidos. No obstante, Ciudad Autónoma de Buenos Aires sigue siendo el mejor horizonte para la inserción de estos graduados, ya que concentra múltiples propuestas y gran variedad ofertas turísticas culturales, recreativas de congresos y deportivas, entre otras.

En general estas empresas desconocen que en la UNDAV se están formando profesionales en turismo, lo que dificulta la generación de algún vínculo o posible acercamiento de las empresas y la universidad y viceversa para solicitar o insertar laboralmente a los graduados en carreras afines al turismo. Dado que se observan pocas empresas que brindan servicios turísticos en Avellaneda y sus alrededores, ésta tarea (de relevamiento) implicó centrarse en la demanda de los graduados de la UNDAV focalizada en el Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>10</sup>, razón por la cual se incluye ésta zona en la muestra. Por una cuestión metodológica, se los categoriza por tamaño, es decir en empresas pequeñas, medianas y grandes, según cantidad de trabajadores y trabajadoras. Del mismo modo, se incluye a los centros culturales de la zona que desarrollan actividades turísticas y brindan un servicio turístico. Ya que se entienden que son espacios donde se pueden insertar profesionales de carreras afines al turismo egresado de la UNDAV.

La experiencia en el puesto surge como uno de los activos intangibles más valorados por los demandantes de trabajo. También incide en el desarrollo estratégico y competitivo de las empresas dedicadas al turismo, que se observa cada vez más como un sector con muchas posibilidades de crecimiento.

Los puestos de trabajo más ofertados en la mayoría de las empresas son los de recepción y los de guía de turismo. A pesar que son los puestos menos calificado, en la selección eligen a los que tienen conocimiento específico en turismo, experiencia en el puesto y si es posible conocimiento de idiomas. Este último requisito es uno de los principales obstáculos para los demandantes de empleo. Dicen que muchas veces contratan a extranjeros que conocen y hablan bien un idioma aunque no sea

---

10 La CABA es la principal metrópoli de Argentina y cuenta con la mayor concentración de empresas turísticas del país en comparación a otras ciudades como Córdoba, Mendoza, entre otras. Además, funciona como puerta de entrada del turismo receptivo y distribución hacia otras ciudades turísticas del país.



un profesional en carreras afines al turismo, porque en general los profesionales de turismo presentan muchas dificultades para entablar una comunicación fluida. Así, se destaca que las empresas le otorgan mucha importancia al conocimiento de idioma, principalmente al idioma inglés.

## Reflexiones finales

Esta ponencia intenta mostrar espacios de interacción entre carreras "nuevas" que brindan servicios recreativos y culturales y que recién comienzan a entrar en los radares de la sociedad, como es el caso de la UNDAV y las empresas o instituciones demandantes, en el contexto de procesos económicos y políticos del conurbano bonaerense. En ese sentido hay que señalar que esos espacios de interrelación están todavía sin construir y en algunas carreras más que en otras con importantes mecanismos de incomunicación, desconocimiento o imposibilidad de generar un acercamiento dadas las condiciones muy básicas de supervivencia que impera en el sector.

Es tarea de ambos encontrar los caminos para lograr la comunicación y la vinculación necesaria para generar actividades en común y la colaboración necesaria para desarrollar la región y las actividades que se enseñan en la zona, mejorar las posibilidades de inserción de sus graduados y retenerlos productivamente en la región.

## Bibliografía

- Basualdo, E.** (2006) "La reestructuración de la economía argentina durante las últimas décadas de la sustitución de importaciones a la valorización financiera" en Basualdo, E. y Arceo, E.(Comps) "Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales" Buenos, Aires, CLACSO, 2006.
- Bruno, M.**(2015) "La población del conurbano en cifras" en Kessler, G. (Dtor.) (2015), "*El Gran Buenos Aires*", Tomo 6 Argentina Unipe, Edhasa
- Carman, C.**(2015) "Cercanías espaciales y distancias morales en el Gran Buenos Aires" en Kessler, G. (Dtor.) (2015), op.cit
- Del Cueto, C. y Ferraudi Curto, C.** (2015) "Made in Conurbano. Música, cine y literatura en las últimas décadas" en Kessler, G. (Dtor.) (2015), op.cit

- Eguía, A.** (2015) “Mercado de trabajo y estructura social en el Gran Buenos Aires reciente”, en Kessler, G. (Dtor.) (2015), op.cit.
- Gorelik, A.** (2015) “Terra Incognita. Para una comprensión del Gran Buenos Aires como Gran Buenos Aires” en Kessler, G. (Dtor.) (2015), op.cit.
- Graciela Güidi** (2015), "Las carreras de turismo en la Universidad de Avellaneda", en *Turismo & Universidad. Cultura, economía y sociedad*. UNDAV Ediciones.
- Murmis, M. y Feldman, S.**(1993) “La heterogeneidad social de las pobrezas” en Minujín, A. (coord.) “*Cuesta Abajo. Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*”, Buenos Aires, UNICEF/LOSADA, 1993.
- Nancy Ganz** (2013), "Recordar Veranos, La enseñanza de la educación física y el deporte en las colonias de vacaciones de la Municipalidad de Avellaneda". UNDAV Ediciones.
- Nancy Ganz** (2013), "*Recordar Veranos, La enseñanza de la educación física y el deporte en las colonias de vacaciones de la Municipalidad de Avellaneda*". UNDAV Ediciones.
- Rojo, S. y Rotondo, S.**(2006) “Especialización industrial y empleo registrado en el Gran Buenos Aires” en “*Trabajo, ocupación y empleo*”, Buenos Aires, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, 2006.
- Vio, M y Cabrera, M.C.**(2015) “ panorámicas de la producción en el conurbano reciente”; en Kessler, G. (Dtor.) (2015), op.cit
- Panaia, M.** ( 2008) ; *Laboratorio de Monitoreo de Inserción Laboral de Graduados en Turismo y Hotelería* en Conjunto con la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires – UBA. Recuperado el 15 de septiembre de 2014 de <http://www.cienaniosdeturismo.gov.ar/subpagina.asp?IdSeccion=9&IdSub=89>. 15/09/2014.
- Southwell, M.** “La escolarización en el Gran Buenos Aires” en Kessler, G. (Dtor.) (2015).
- Tottino, Laura I.** (2015), "¿Más trabajo, mejor trabajo? El caso de los trabajadores y las trabajadoras de las agencias de viajes de Ciudad de Buenos Aires". Tesis de maestría de Ciencias Sociales del Trabajo UBA. <http://biblioteca.clacso.edu>.

# Gobierno, autoridad y gestión en la política de expansión institucional universitaria del kirchnerismo: nuevas universidades viejos dilemas

JOSÉ LUIS ZÁRATE

jlzarate@unsam.edu.ar

Universidad Nacional de San Martín - Observatorio de Educación Superior (UNSAM-OES)

## 1. Presentación

El presente trabajo constituye un primer acercamiento al análisis de los procesos de gobierno y gestión en las Universidades Nacionales creadas durante la primera presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011)<sup>1</sup>. Para ello se intentará identificar las particularidades que presentan estas universidades en lo que respecta a su gobierno, la participación de los actores de la comunidad universitaria y los diferentes modelos de organización académica e institucional según lo previsto en sus Estatutos. Se trata de una primera aproximación al objeto en cuestión, a partir de un intercambio crítico con investigaciones previas sobre la problemática del gobierno universitario tanto a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 (LES) como en la política de expansión institucional durante el kirchnerismo. Asimismo, este trabajo pretende generar diálogo con nuevas perspectivas teóricas sobre la democracia formuladas por Pierre Rosanvallon (2015), que nos permitirá interpelar las nociones clásicas de cogobierno y democracia en la universidad pública argentina.

La reflexión sobre las concepciones de gobierno universitario que se plasman en los estatutos de las nuevas universidades será abordada de la siguiente manera. En primer lugar, se realizará un breve recorrido sobre las transformaciones del gobierno democrático, evidenciándose un cambio de modelo de la representación parlamentaria al modelo presidencial gobernante (Rosanvallon, 2015). En segundo lugar se repararán los principales trabajos que abordan el impacto de la Ley de Educación

---

1 En este trabajo se analizarán los estatutos de las Universidades Nacionales que se crearon entre los años 2007 y 2011 y que están en pleno funcionamiento o en vías de su normalización, a saber: Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS), Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe), Universidad Nacional del Oeste (UNO), Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) y Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTdF).

Superior N° 24.521/95 sobre el gobierno universitario. En tercer lugar, se contextualizará sobre los rasgos principales de la política de expansión institucional, señalando sus lógicas y elementos distintivos. En cuarto lugar, se analizarán las investigaciones que han estudiado los desafíos de la democracia en el gobierno universitario a través de los cambios estatutarios, con énfasis en el último ciclo de expansión institucional universitaria. En quinto lugar, se propondrá revisitar las conceptualizaciones de gobernanza universitaria de Brunner (2010) y los modelos de autoridad formulados por Burton Clark (1983). Finalmente, se plantearán interrogantes a través del diálogo con las nociones de “buen gobierno”, “democracia de apropiación y de ejercicio” formuladas por Pierre Rosanvallon posibilitará interpe- lar los sentidos de las prácticas y estructuras de gobiernos de las universidades nacionales en vista a fortalecer la democracia como categoría central de la vida uni- versitaria.

## **2. La metamorfosis del gobierno democrático: del modelo parlamentario representativo al presidencial gobernante y su correlato en el gobierno universitario**

En el campo de la Ciencia Política el trabajo de Pierre Rosanvallon sobre el “*buen gobierno*” ha generado nuevos interrogantes sobre las formas de pensar la democracia y sus implicancias sobre la vida social. A lo largo de su desarrollo teórico-conceptual la obra de Rosanvallon ha sabido interpretar diferentes dimensiones de la democracia, ya sea como forma de gobierno y como forma de sociedad (Rosanvallon, 2015).

Las problemáticas allí esbozadas posibilitan la ampliación de la reflexión hacia las prácticas de gobierno universitario y los procesos de toma de decisiones. Es en este sentido, que en este trabajo se intentará favorecer el diálogo entre diferentes enfoques y tradiciones sobre las actuales tendencias en la gobernanza universitaria de las universidades nacionales creadas a partir de 2007. Interesa analizar en qué medida los estatutos universitarios de estas nuevas casas de estudios logran plasmar nuevas concepciones de poder y autoridad respecto de las que han imperado históricamente en el sistema. De lo que se trata es de determinar, de manera exploratoria, cuáles son las continuidades y rupturas (o innovaciones) en materia de gobierno universitario, que se presentan en el último ciclo de expansión institucional.

Rosanvallon propone sugerentes reflexiones sobre nuestro presente como sociedad. En primer lugar refiere al hiato que se produce entre vivir en un régimen

democrático donde paradójicamente, no se gobierna democráticamente y no se escuchan las necesidades del conjunto de ciudadanos. Esta es, según su mirada, una de las principales razones del desencanto contemporáneo que se expresa fundamentalmente en un “sentimiento de déficit democrático”. Según nuestro autor el régimen democrático se encuentra desde hace varias décadas en una etapa diferente al *modelo parlamentario representativo* en el que el poder legislativo dominaba a los otros poderes. La fase actual asistiría al predominio y acentuación del *modelo presidencial gobernante* de las democracias.

¿Que sería un “buen gobierno” para Rosanvallon que se contrapondría con uno al que se podría calificar como “malo”? Para el autor es aquel que logra generar una democracia de ejercicio, con un imperativo hacia la transparencia, la democracia en red y prácticas de gobierno abierto. Los principios que deben regir la relación entre los gobernantes y los gobernados en base a la “legibilidad”, “responsabilidad” y “responsividad”. Estos son los contornos de una democracia de apropiación. Ahora bien, ¿es posible trasladar estos valores y prácticas para la comprensión del gobierno de las universidades? Cómo veremos luego cuando abordemos el impacto de la LES sobre el gobierno universitario, los cambios de paradigma o modelo en el campo de los procesos políticos han influido de forma considerable en las concepciones de gobierno universitario, aun cuando los sistemas universitarios han sido poco proclives a su transformación. Los nuevos regímenes de gobernanza de las universidades son la expresión de las tendencias a la combinación de principios que tienden a la legitimidad y la efectividad. De modo que en el gobierno universitario habría ocurrido algo similar a lo que Rosanvallon considera como transformaciones del gobierno democrático con los desplazamientos de poder. En la actualidad, si bien para la universidad tienen mucho peso las formas colegiadas, “parlamentarias” de toma de decisiones, los tiempos actuales reclaman a las autoridades fundamentalmente la obtención de resultados concretos, adoptar estrategias para fortalecer las funciones sustantivas de la Universidad. De esta forma, se expresaría una serie de tensiones entre las ideas de gobierno y de gestión universitarias, donde como sostienen Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) los dilemas del gobierno universitario oscilan entre el logro de un gobierno representativo y participativo o aspirar a la eficacia organizativa. Esto a su vez se traduce en tensiones sobre la conveniencia de que las organizaciones universitarias se rijan de acuerdo a principios burocrático gerenciales o colegiados, a la centralización de la autoridad o a su descentralización y al peso de la influencia externa o interna en los procesos de toma de decisiones.

Las antinomias y dilemas planteados por Chiroleu, Suasnábar y Rovelli son ilustrativas para reflexionar sobre el creciente protagonismo de la gestión frente al

gobierno. No implica considerar bajo ningún concepto que las instancias colectivas de deliberación quedaron relegadas de la vida universitaria. Lo que implica es reconocer que los temas de agenda y las principales propuestas de políticas académicas, de investigación y de extensión son impulsados principalmente a partir de la lógica de la gestión institucional (efectividad) una vez que se ha logrado alcanzar altos grados de legitimidad en la comunidad universitaria.

### **3. El gobierno universitario: epicentro de las reformas de educación superior en Argentina en los años noventa**

La mayoría de los trabajos publicados sobre el impacto de las reformas a la educación superior en Argentina coinciden en señalar que tanto el gobierno del sistema como el de las universidades públicas han sido uno de los objetivos principales de las políticas universitarias de los años noventa (Del Bello, 2004; Kandel, 2005; Atairo y Camou, 2011; Nosiglia, 2011; Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012;). De este modo, la Ley de Educación Superior 24.521/95 se cristalizó como el principal instrumento regulador de política universitaria que se propuso *transformar* la idiosincrasia del sistema universitario argentino, en especial en lo referente a los procesos de gobernanza, caracterizados hasta ese entonces, por una alta participación de los estudiantes en los órganos colegiados, en comparación con los países desarrollados; una excesiva politización partidaria en desmedro de la excelencia académica y por la ausencia de mecanismos de *accountability* (Del Bello, 2004).

Como plantean Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (2012) este nuevo énfasis en las transformaciones del gobierno universitario se da en el marco de una agenda instalada por organismos internacionales y en un contexto intelectual en el que proliferaron estudios y abordajes sistémicos sobre las capacidades de adaptación de las universidades a las demandas de apertura y competitividad propias de los procesos de globalización de fines de siglo XX. En este sentido, se habría producido una oleada de investigaciones que fueron posteriormente las que cimentaron las políticas públicas que tuvieron por objeto colocar en la agenda de la educación superior la cuestión del gerenciamiento de las universidades. La estructura de los órganos colegiados de gobierno de las universidades públicas de Argentina era considerada por diferentes actores como uno de los principales obstáculos para la gobernabilidad institucional y el desarrollo de una vocación emprendedora acorde con la reforma en marcha (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

En consecuencia la LES cristalizó el pasaje de un tipo de gobierno del sistema universitaria de carácter autorregulado hacia un modelo policéntrico (con la emergencia de una multiplicidad de mecanismos e instancias de decisión) y estratificado (conformado por segmentos diferenciales de instituciones), que logró establecer una nueva distribución de poder, con la aparición de nuevos actores formalizados (Congreso Nacional, Gobiernos Nacional y Provinciales) con una consecuente complejización de la coordinación sistémica en el gobierno universitario (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli, 2012).

En cuanto a los procesos internos de gobierno en cada universidad la LES si bien mantuvo los órganos de gobierno unipersonales y colegiados que formaron parte de la legislación universitaria, logró redefinir nuevas funcionalidades para estos órganos, otorgando a los Rectores y Decanos atribuciones específicamente ejecutivas, mientras que para los órganos deliberativos sus funciones pasarían a ser principalmente de producción de normativas, definición de políticas y de control de sus respectivos ámbitos. Esta separación de funciones de ejecución de las de legislación, generó un nuevo escenario para el ejercicio de liderazgos de diverso tipo por parte de los Rectores (especialmente de las nuevas instituciones universitarias), que vieron afianzado su rol, concentrando funciones clave para el desenvolvimiento de la Universidad. El otro impacto insoslayable de la LES se produjo sobre la composición y proporcionalidad en el gobierno universitario, observándose un nuevo escenario que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Preponderancia del claustro docente en todos los órganos de gobierno: La Ley establece que el claustro docente tendrá mayor representación relativa no inferior a la mitad de la totalidad de los miembros de estos órganos (Art. 53).
- Sobrerrepresentación del claustro docente y duplicación de la representación de la autoridad ejecutiva en ámbitos colegiados: La Ley establece que los Decanos son miembros natos de órganos colegiados y que los Directores de carrera que han sido elegidos también podrán formar parte de los órganos de gobierno.
- Restricción a la participación estudiantil y baja representación del este claustro en los órganos colegiados.
- Restricción a la participación del claustro de graduados con relación de dependencia en la institución y posibilidad de que este claustro pueda o no integrar órganos colegiados.
- Incorporación del personal no docente en los órganos colegiados.

- Posible incorporación de agentes u actores externos a la Universidad a través de la figura del Consejo Social.

Por su parte, Nosiglia analiza el impacto de la LES sobre el gobierno universitario, a partir de las categorías de poder y autoridad. Para ello la autora aborda el modo en que se organizan las relaciones de poder y se distribuye la autoridad dentro de las instituciones universitarias a través de tres dimensiones que serían interdependientes: a) interacción de la universidad y el Estado; b) interacción de la universidad con el sistema de educación superior y los subsistemas universitarios c) la dimensión de los equilibrios de poder entre actores al interior de las instituciones universitarias (Nosiglia, 2011).

La tercera dimensión, que nos ocupa especialmente en este trabajo, aborda las modificaciones en el gobierno de las instituciones universitarias y en los equilibrios de poder entre los actores. Para Nosiglia, en el caso argentino se debe añadir que los órganos de gobierno de las universidades nacionales, además de procesar y traducir los conflictos según los campos disciplinares y claustros, representan intereses que trascienden el ámbito académico como los intereses político-partidarios y sindicales.

Así las cosas, la sanción de la LES promovió que la mayor parte de las universidades modificaran sus estatutos para introducir un conjunto de innovaciones sobre los órganos de gobierno, su composición y funciones que pueden sintetizarse en la división de funciones legislativas y ejecutivas, un nuevo equilibrio de poder en favor del claustro docente y en la inclusión (opcional) de actores externos a la universidad ya sea a través de la creación de consejos sociales o su incorporación directa como miembros de los órganos deliberativos (Nosiglia, 2011).

#### **4. La política de expansión institucional universitaria del kirchnerismo 2007-2011: la democratización del acceso a la universidad, inclusión social y sus desafíos**

Respecto a los recientes procesos de expansión institucional interesa analizar las peculiaridades que han tenido, así como las lógicas y racionalidades bajo las cuales se desarrollaron estas nuevas casas de estudios. En total, entre el 2007 y 2011 se crearon 13 universidades: nueve Universidades Nacionales y cuatro de gestión privada. Sobre este nuevo ciclo de creación de universidades nacionales Chirou, Suásnabar y Rovelli plantearon que:



“Ciertas ideas-fuerza universitarias propias de la reforma educativa de los años noventa, como las de Universidades emprendedoras y/o innovadoras se desvanecieron en los nuevos diseños institucionales” Chiroleu, Suásnabar y Rovelli (2012:63).

Según estos autores la nueva política de expansión institucional se asocia a un ideario fundacional de otro tipo que pone énfasis en la inclusión social, la pertinencia de la oferta educativa, la igualdad y la equidad, y en el desarrollo local, regional y nacional. (Chiroleu, Suásnabar y Rovelli, 2012). Por su parte, Pérez Rasetti (2012) analiza la configuración de *prácticas políticas sectoriales* como una de las principales racionalidades que subyacieron y operaron en la creación de nuevas universidades nacionales en ambos períodos (los años noventa y el periodo 2007-2011). Sobre este particular interesa resaltar la independencia de la expansión institucional de las instancias de planificación del sistema. Estos procesos de creación se comprenden cabalmente cuando se logra conocer la “lógica de oportunidad política coyuntural” que presentaría, según el autor, rasgos constantes en los dos últimos ciclos de expansión institucional, entre los cuales destacamos: a) el proyecto de nueva universidad no surge de una planificación previa por alguna instancia oficial, b) el estudio de factibilidad establece una justificación aislada del proyecto desde un enfoque sistémico *radial* con centro en la universidad propuesta y no en una visión de conjunto, c) los promotores locales de las nuevas universidades poseen un capital político de relativo alcance nacional (Pérez Rasetti, 2012).

A pesar de compartir el mismo patrón o lógica de oportunidad política coyuntural en la expansión institucional en ambos períodos interesa destacar que Pérez Rasetti sostiene que la expansión institucional durante los gobiernos Kirchner expresó un sentido diferente en favor de la democratización respecto del mismo proceso llevado a cabo en gobiernos anteriores. Al modificarse las líneas y orientación de la política, ese cambio de rumbo altera la configuración de políticas inerciales cuya efectividad dejaban que desear. De este modo, la nueva política universitaria habría resignificado conceptos (como el de pertinencia, extensión universitaria, calidad) y medidas (la creación de universidades) que bajo un contexto de apertura al mercado eran concebidos funcionalmente a la lógica de fragmentación y competencia interinstitucional, y que con la recuperación de la centralidad del Estado como garante principal de la educación de calidad dichos conceptos y medidas asumen una configuración diferente, de fortalecer el lazo de la Universidad con el desarrollo de la nación.

## **5. El gobierno universitario en la política de expansión institucional durante el kirchnerismo (2007-2009): una mirada a los Estatutos Universitarios**

Como se ha planteado en diferentes trabajos (Rinesi, 2012; Pérez Raseti, 2012; Villanueva, 2015.) las nuevas Universidades se vieron inmersas en una lógica de la inclusión social y ampliación de derechos. Esta es una característica central de este proceso de expansión institucional y que forma parte de su identidad. En vista a buscar respuestas al interrogante planteado respecto de si los procesos evidenciados en la democratización en el acceso también se han observado en la configuración de los procesos de toma de decisiones y los equilibrios de poder en estas universidades, es que se abordará las distintas formas de organización del poder y la autoridad que se han dado a sí mismas las universidades creadas recientemente.

Actualmente se dispone de numerosas investigaciones a partir del análisis documental de los estatutos universitarios. A través de esta metodología se han abordado las modalidades los sistemas políticos o “diseños institucionales” de toma de decisiones, así como la composición y participación de los actores universitarios dentro de los órganos colegiados de gobierno.

En especial, se destacan los trabajos de Atairo y Camou (2011 y 2014), Atairo y Fiorucci (2014), Kandel (2005); Nosiglia y Mulle (2009 y 2015), por citar solo algunos. La mayoría de estos estudios coinciden en señalar que las universidades nacionales de reciente creación como las del ciclo de expansión institucional de los años noventa, comparten las siguientes tendencias en materia de modelos de gobernanza:

- Separación de funciones ejecutivas y legislativas entre órganos unipersonales y colegiados respectivamente, con concentración de funciones en autoridades ejecutivas.
- Incremento del peso de los directivos en órganos de deliberación de niveles menores, que redundo en la sobrerrepresentación del claustro docente en órganos colegiados centrales.
- Decrecimiento de la proporción de representantes estudiantiles en los órganos colegiados centrales y de unidades académicas.
- Nuevos dispositivos de gobierno orientados a funciones transversales, de asesoramiento, planeamiento estratégico y ampliación de la participación de actores externos a la universidad.

Respecto al postulado que plantea la LES de la separación de funciones ejecutivas reservadas para los órganos unipersonales y las funciones legislativas, de producción normativa y control reservadas para los ámbitos colegiados, Nosiglia y Mülle, en un reciente trabajo, plantearon que esa distinción de funciones no ha tenido una explicitación clara que abogue en delimitar el alcance de dichas atribuciones en ninguna reglamentación posterior. Esto ha generado que, según se trate de cada universidad, los órganos de gobierno desempeñen ambas funciones, por ejemplo, cuando los órganos de gobierno colegiados que aprueban la creación, supresión o fusión de unidades académicas o planes de estudios, entre otros (Nosiglia y Mülle, 2015).

Atairo y Camou, a partir de una investigación comparada de 26 estatutos de universidades nacionales<sup>2</sup> nuevas y de reciente creación sostienen que los diseños institucionales de toma de decisiones en la universidad siguen una pauta de creciente heterogeneidad. Asimismo, ratifican que en los estatutos analizados se observa la tendencia a modificar la relación de poder en favor de figuras unipersonales mientras que se modifica la distribución de poder relativo en el interior de los esquemas colegiados (Atairo y Camou, 2014).

Se desprende de este estudio que el equilibrio de poder en los órganos deliberativos se inclina mayoritariamente hacia el claustro docente a medida que se circunscribe en unidades académicas (Consejos Directivos), obteniendo una proporción importante en composición de dichos órganos. Otra consideración a destacar en el estudio es que cuanto mayor antigüedad presente la universidad, mayor será la representación de los docentes en el Consejo Superior y en la Asamblea Universitaria. En las universidades de reciente creación –objeto de nuestro estudio– se observa un proceso de “ejecutivización” con la presencia de Directores de carreras y otros cargos ejecutivos dentro de esos espacios colegiados. Tal es el caso de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), donde tienen voz pero no votan; en la Universidad Nacional de Chaco Austral (UNCAus) y en la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

Por otra parte, el análisis de los cambios en los estatutos universitarios de las universidades tradicionales, nuevas y de reciente creación muestra dos tendencias que se empezaron a manifestar a partir de la Ley de Educación Superior a partir de

---

2 En dicha investigación se analizaron los estatutos de tres tipos de universidades según el momento de su creación: tradicionales, nuevas y recientes. Las Universidades tradicionales (las grandes e históricas universidades del país UNC, UBA, UNLP, etc), las nuevas universidades que fueron creadas en los años 90 (UNSAM, UNLaM, UNLa, UNTREF, etc) y las recientes, que fueron creadas durante el kirchnerismo (UNAJ, UNRN, UNViMe, UNCAus, UNDAV, UNPAZ, entre otras)

diversos cambios en la composición proporcional del cogobierno, especialmente en las universidades creadas en los años noventa y durante el kirchnerismo. La primera de ellas deja en evidencia que los “sistemas políticos” refuerzan la participación del claustro docente en el gobierno por cuanto los directivos provienen de dicho claustro. La segunda, es que se produce cierta tendencia a la baja de la representación de los estudiantes en las universidades de más reciente creación tanto a nivel en los órganos colegiados centrales como de las unidades académicas. Esta tendencia a la baja representacional porcentual se observa principalmente en la UNCa donde los valores no superan el 10% en la Asamblea y los Consejos Directivos (8% y 5% respectivamente), mientras que dicho claustro alcanza un 11% de representación en el Consejo Superior. En la UNPAZ, UNAJ y UNRN la representación porcentual promedio de los órganos académica se encuentra por debajo del 20% (Atairo y Camou, 2014).

Esta percepción de que las universidades nacionales “nuevas” y “recientes” han introducido una serie de elementos innovadores en el gobierno es también comparada por Atairo y Fiorucci (2014). Para estos autores los cambios en los esquemas de gobernabilidad no sólo desafían los postulados centrales de la tradición universitaria reformista, sino que se produce una articulación con modelos de gobernanza propios de las universidades de los países centrales (modelo de partes interesadas o “stakeholders”), en algunas de las universidades de reciente creación.

A su vez, estas innovaciones se han plasmado en los diseños institucionales que conforman la estructura de poder en las universidades de reciente creación, donde se puede observar la acentuación de los procesos de centralización de atribuciones en las autoridades ejecutivas que ya se percibían en los esquemas de gobernanza de las universidades nacionales creadas en los años noventa. De acuerdo a lo planteado por Atairo y Fiorucci (2014) esta centralización del poder, afecta el equilibrio de poder entre el centro y la periferia, por cuanto se traslada formas de ejercicio del poder de las unidades menores hacia el nivel central, expresándose de tres maneras: 1) designaciones de autoridades directivas de los niveles menores (directores o coordinadores de carreras), 2) la reconversión progresiva de funciones deliberativas y de control a asesoras en los órganos colegiados de las unidades académicas y 3) la conducción o programación general de la universidad en los órganos unipersonales de gobierno.

Este último aspecto, señalado por Atairo y Fiorucci evidencia que dichas innovaciones, además de tender hacia la ampliación de funciones reservadas para los órganos ejecutivos, lograron poner en marcha nuevos dispositivos de gobierno y gestión a partir del fortalecimiento de la evaluación institucional y el pla-

neamiento estratégico. Uno de los casos más paradigmáticos al respecto es el de la Universidad Nacional de Río Negro, puesto que posee órganos colegiados de gobierno que son novedosos y especializados a las actividades sustantivas. El órgano más relevante después de la Asamblea Universitaria en este caso es el Consejo de Programación y Gestión Estratégica. Este Consejo, según el artículo 19 debe: “ejercer la jurisdicción universitaria (...) el contralor de la legalidad sobre las decisiones del Rector y los demás órganos dependientes de la universidad; crear, suprimir, fusionar unidades ejecutoras de investigación; crear, fusionar o suprimir Secretarías, Subsecretarías y Direcciones del Rectorado y de las Sedes, a solicitud del Rector o Vicerrectores; definir estrategias de desarrollo de la Universidad” (Estatuto UNRN, 2015).

A su vez, se puede observar en los estatutos de las universidades estudiadas, la creación de órganos colegiados de nuevo tipo que introducen funciones transversales, consultivas y de contraloría. Por ejemplo, La UNRN y la UNViMe son un claro ejemplo de la conformación de órganos colegiados de carácter transversal o por función sustantiva: Consejo Académico, Consejo de Investigación, Consejo de Extensión en la UNViMe, donde además existe la Asamblea Universitaria, el Consejo Superior y los Consejos de Departamento, Escuela e Instituto. En el caso de la UNRN, además del consejo mencionado de Programación, el Estatuto prevé la existencia del Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil; Consejo de Investigación, Creación Artística, Desarrollo y Transferencia de Tecnología; Consejo Social; Consejo Directivo de Programación y Gestión Estratégica de Sede; Consejo Directivo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de Sede; Consejo Directivo de Investigación, Creación Artística, Desarrollo y Transferencia de Tecnología de Sede; Consejo Social de Sede; Consejo Asesor de Unidad Ejecutora de investigación y transferencia de conocimientos; Consejo Asesor de Escuela de Docencia y el Consejo Asesor de Carrera.

Asimismo, la UNDAV y la UNM presentan esquemas con órganos consultivos de carácter curricular, social y académico (el Consejo Social, las Comisiones Curriculares de Carrera y el Tribunal Universitario en la UNDAV; el Consejo Asesor de carreras, el Consejo Asesor Comunitario y el Consejo de Graduados en la UNM). Como se puede observar, estas Universidades poseen una base colegiada ampliada que dan muestra de una creciente heterogeneidad y complejidad en los diseños institucionales que estructuran las prácticas y procesos de gobierno.

## **6. Niveles de autoridad y modelos de gobernanza: el caso de las universidades nacionales de reciente creación (2007-2009)**

El último ciclo de expansión institucional pone en evidencia que la mayoría de estas instituciones (en siete de las nueve que fueron creadas entre 2007 y 2009) es la Asamblea Universitaria el órgano que elige a quien desempeñará los cargos ejecutivos unipersonales de Rector y Vicerrector. En las dos universidades restantes, la UNRN y la UNViMe, el Rector, Vicerrector y los decanos son elegidos por voto directo ponderado de la comunidad. A pesar de que en los procesos políticos más amplios la tendencia sea hacia el sufragio universal de la cabeza de los ejecutivos (Rosanvallon, 2015), para el caso de las Universidades aún resta que se produzcan avances en ese sentido. La mayoría de las universidades nacionales de nuestro país, elige a sus máximas autoridades unipersonales a través del voto indirecto, en los órganos colegiados centrales (Asamblea Universitaria). En el caso que nos ocupa, no ha sido la excepción a esa dinámica que se viene heredando desde la primera normativa universitaria (Ley Avellaneda N° 1597/1885).

A la hora de establecer cuáles son los niveles de autoridad colegiada en estas universidades, encontramos que en la mayoría de las casas de estudios la Asamblea Universitaria se constituye como el “órgano máximo de gobierno” (UNAJ, UNDAV, UNCAus, UNM, UNTDF, UNViMe) o bien en el órgano de “mayor representación de claustros” (UNPAZ y UNO). Esta característica se debe no sólo a que es la instancia que elige a las máximas autoridades ejecutivas, sino que a su vez constituye el espacio donde se toman decisiones de carácter trascendental para la vida universitaria como es el de aprobar y modificar los estatutos o la de separar del cargo o destituir al Rector, crear o suprimir unidades académicas, entre otras. Las funciones de la Asamblea Universitaria, dada la relevancia que asume en dichos estatutos, son de carácter excepcional y a la vez fundacional. El Consejo Superior, sin dudas, es el órgano de gobierno que, por la periodicidad de sus reuniones, composición de claustros y atribuciones conferidas, combina los principios de legitimidad y efectividad de sus resoluciones. Las decisiones inmediatas y relevantes para el funcionamiento cotidiano de la vida universitaria se procesan en este ámbito.

No obstante lo anterior existen niveles de autoridad colegiada que pertenecen a la órbita de las unidades académicas (Departamentos, Institutos, Escuelas), de Sedes y unidades de organización académica menores (consejos de carreras) con funciones de asesoramiento con variables niveles de colegiación (según estén integrados por estudiantes y personal no docente). En tal sentido se observa que los Consejos Directivos generalmente poseen funciones vinculadas con el dictado de

reglas de funcionamiento interno, aprobación de los programas de las asignaturas, elevar al Consejo Superior propuestas de creación de carreras y modificación de planes de estudios y formular Plan anual de actividades académicas, investigación, vinculación y extensión de la unidad académica. En algunas universidades, la mayoría de las atribuciones de los Consejos Departamentales contemplan la intervención del Rector ya sea para la designación de directores de carreras como de la creación y supresión de áreas y carreras. Las formas de colegiación en los niveles de las unidades académicas, si bien existen, no garantizan la representación de graduados y no docentes. Solo en tres de las nueve universidades creadas recientemente se plantea la representación del claustro no docente en esos órganos (UNO, UNTdF y UNRN). Por su parte, los Consejos o Comisiones de asesoramiento de carreras se ocupan de cuestiones relativas al funcionamiento específico de la carrera, tales como asesorar y emitir opinión sobre aspectos académicos y curriculares.

En cuanto a las autoridades ejecutivas ya se ha planteado que los estatutos de las universidades de reciente creación acentúa la tendencia que estableció la LES de concentración de funciones en la figura del Rector (Atairo y Fiorucci, 2014). En el presente estudio observamos que dicha aseveración es pertinente puesto que en varios casos los rectores disponen de amplias atribuciones.

Por tal razón es importante analizar a través de los diversos niveles de autoridad académica ejecutiva y colegiada los dilemas de la gobernanza universitaria de la actualidad. Para Clark, existen niveles y formas de autoridad que definen los patrones de poder legítimos tanto en un sistema de educación superior como a nivel de la universidad que refieren a los espacios de ejercicio de la misma.

Por otra parte, a la hora de analizar cómo se estructuran los equilibrios de poder en el gobierno universitario conviene precisar algunas categorías conceptuales que permitirán luego establecer un diálogo reflexivo sobre la dinámica de los procesos de toma de decisiones. Según Brunner (2010) los procesos de gobernanza universitaria se caracterizan por integrar y combinar los principios o ejes de *legitimidad* en la toma de decisiones con los de *efectividad* en la gestión. De esta manera, en función del énfasis que se ponga sobre cada eje o principio se derivan cuatro regímenes de gobernanza que surgen de la combinación de los ejes, de los cuales nos interesa mencionar tres ellos porque se aplican específicamente a las características de gobierno de las universidades públicas.

El presente análisis ratifica la hipótesis planteada por Atairo y Camou (2014) acerca de que las universidades nacionales de reciente creación presentan, a la hora de evaluar sus diseños institucionales para la toma de decisiones, una creciente composición heterogénea de estructuras, procesos y actores participantes que van

desde los modelos colegiados con componentes de gestión burocrática (la mayoría de las universidades analizadas en este trabajo) hasta modelos de gobernanza orientados a la gestión emprendedora (modelo de “partes interesadas”, el caso que se aproximaría es el de la UNRN).

En lo que respecta al énfasis en los procesos de toma de decisiones y las dinámicas de gobernabilidad en las universidades se presentan dos modelos opuestos. Un modelo surgido a comienzos del siglo XIX, donde el papel del Estado desempeñó un rol central en la determinación de las prioridades de la educación superior. En este modelo, denominado *principal externo*, es generalmente un organismo del estado quien adopta las decisiones estratégicas que luego serán aplicadas por el personal ejecutivo de las Universidades. El otro modelo, denominado *colegial*, es más antiguo y el que mejor representa el gobierno compartido de los profesores o autogobierno.

En cuanto a los procesos de gestión Brunner sostiene la existencia de estilos de gestión institucional universitaria: el burocrático y el emprendedor. El primero de ellos concibe a la universidad como una organización conformada sobre la base de jerarquías formalizadas, conductas normadas, especialización de funciones, entre otros rasgos propios de la racionalidad burocrática weberiana. El modelo emprendedor, según Brunner, considera a la gestión como la herramienta para transformar a la organización universitaria en condiciones de intercambio, competencia y adaptación a los cambiantes vaivenes del mercado. Así las cosas, mientras que para el modelo burocrático se espera que la gestión universitaria sea similar a una maquinaria organizacional que funciona con precisión, velocidad, racionalidad y certeza; para el modelo de gestión emprendedora la organización universitaria debe asumir riesgos en contextos imprevisibles, ser innovadora y proactiva (Brunner, 2010).

En su análisis sobre las formas de gobernanza en las Universidades de América Latina, Brunner sostiene que en forma preponderante las instituciones universitarias presentan un estilo de gobierno propio del modelo colegial “con fuertes dosis de cogobierno democrático” y una gestión burocrática fragmentada. En el caso argentino, este esquema de gobierno se cristalizó con la Reforma Universitaria de 1918. La tradición reformista en Argentina colocó al cogobierno y la autonomía como dos de sus pilares fundamentales. Los mismos se constituyeron en los ejes vertebradores de la identidad asumida por la Universidad Pública.

En la perspectiva de Brunner el modelo de partes interesadas combina las ideas de emprendimiento con colegialidad. De lo que se trata es de mantener el equilibrio entre las partes interesadas ya sean internas a la institución (estudiantes, profesores, personal administrativo y autoridades) o externas (gobiernos nacional, provin-



cial y local; dependencias y organismos estatales, ONGs, sector empresarial, etc.). Según Brunner el modelo de gobernanza de parte interesadas articulados en torno a la gestión emprendedora:

“ofrece una visión más amplia y compleja de las funciones de la Universidad Pública, que por esta vía se hace cargo de sus tradiciones colegiales y de auto-gobierno y busca combinarlas con las múltiples demandas que surgen de las partes interesadas externas” (Brunner, 2010:145).

Nuevamente, la UNRN sirve de ejemplo de universidad que combina en sus Consejos de Programación y Gestión Estratégica (CPyGE); de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil (CDEyVE) y de Investigación, Creación Artística, Desarrollo y Transferencia de Tecnología (CICADyTT) la presencia de todas las partes interesadas internas (con la única excepción de los graduados) y externas, otorgándole una participación activa al gobierno provincial, instituciones de CyT nacionales, entidades empresarias, gremios, asociaciones profesionales y organizaciones socio-comunitarias. El porcentaje de representación relativa de los actores externos dentro de los órganos colegiados antes mencionados alcanza el 21% el CPyGE, 18% en el CDEyVE y el 15% en el CICADyTT (Informe de Autoevaluación, UNRN, 2016).

A pesar de las tendencias mencionadas en las diversas investigaciones Atairo y Camou sostienen que el paradigma de gobernabilidad reformista vigente desde la recuperación democrática viene mutando progresivamente desde mediados de los 90 y se ha acentuado hacia otras modalidades más gerenciales con la creación de nuevas universidades. Su base continúa siendo esencialmente “reformista” por cuanto se mantiene en los órganos deliberativos la matriz de las atribuciones más importante que regulan la vida universitaria, pero al mismo tiempo, los cambios en la composición de estos órganos redefinen sus formas y contenidos (Atairo y Camou, 2014).

## **7. Reflexiones finales: nuevos interrogantes para viejos dilemas**

Como se pudo observar, la mayoría de los trabajos en la materia abordan los procesos formales, instituidos de la gobernanza universitaria. Las prácticas y modalidades de ejercicio del poder, estilos de liderazgos y la participación real de los claustros en la toma de decisiones de estas universidades sigue siendo un tema bastante opaco dentro del campo de estudios en educación superior. En efecto, aún no

queda claro en qué medida los distintos actores de la comunidad universitaria logran apropiarse plenamente la lógica colectiva del cogobierno. Ante la tendencia a la centralización de la autoridad ejecutivas y el progresivo énfasis por lograr eficacia organizativa en las universidades, cabe preguntarse en qué medida las características propuestas por Rosanvallon (2015) para caracterizar el “buen gobierno” (legibilidad, responsabilidad, responsividad, hablar veraz e integridad) podrían aportar a la discusión sobre las formas en que se adoptan las decisiones en las nuestras universidades nacionales.

Quizás la interpelación principal del abordaje de Rosanvallon consiste en pensar de otro modo, más allá del principio de la representación, las relaciones entre los órganos de gobierno (colegiados y ejecutivos) y los demás miembros de la comunidad universitaria. Si bien como plantea Kandel (2005) la figura del gobierno colegiado es aún central para organizar el sentido de autoridad en las instituciones universitarias y para estructurar las pautas y acuerdos necesarios de la vida universitaria, existen dificultades que son inherentes a los procesos de representación política. Esto pondría en evidencia la creciente distancia entre los representantes de los representados, que se traduce en obstáculos para hacer presente la voz del conjunto de los claustros. Asociado a este déficit de representación se plantea, en términos generales, las dificultades de hallar experiencias *efectivas* de vida democrática en los procesos de toma de decisiones. Esto implicaría considerar que la democracia en la universidad no se alcanzaría únicamente con el establecimiento del cogobierno de base amplia. Sin dudas, esto es una condición necesaria. En la perspectiva de Rosanvallon, la definición del concepto de “democracia de apropiación y de ejercicio” presupone la refundación estructural de los vínculos que se establecen entre los que forman parte del gobierno (Rector, Vicerrector, Decanos, consejeros de CS y CD) con el resto de los docentes, estudiantes, personal administrativo, graduados y actores externos (gobiernos y demás organizaciones de la sociedad civil).

En otros trabajos se ha analizado la cuestión del “buen gobierno” universitario que surgió como área de interés en organismos multilaterales en los años 90. La agenda de reformas de la educación superior introdujo diversos mecanismos (tales como rendición de cuentas, evaluación, aseguramiento de la calidad institucional, etc.), que condujeron a que ese enfoque lograra instalarse paulatinamente (Nosiglia, 2011; Nosiglia y Mulle, 2015).

En el caso de las universidades creadas durante el kirchnerismo podemos observar que las mismas han dado un paso adelante en lo que respecta a la introducción de innovaciones dentro de sus diseños institucionales para la toma de decisio-

nes. Las diferentes universidades se han dado a sí mismas esquemas de gobernanza en línea con lo establecido en la LES, logrando otorgar al mismo tiempo mayor grado de heterogeneidad a los dispositivos de gobierno.

En la perspectiva de Rosanvallon el “buen gobierno” de una institución (o poder del estado) no consistiría meramente en la construcción de una estructura de gobernanza determinada. Más bien, ahonda en una concepción político-institucional de los procesos de participación efectiva y en el funcionamiento institucional que garantice condiciones de posibilidad de una vida más democrática.

Respecto a lo que denomina “*legibilidad*” de las instituciones se observaría un avance en resignificar la idea de “rendición de cuentas”, entendiéndola más como una relación activa de comprensión e interpretación de los mecanismos de toma de decisiones y de las orientaciones de las políticas públicas por parte de la comunidad universitaria que como la puesta en marcha de dispositivos de evaluación de la calidad y de resultados de corte gerencial. Como plantea Rosanvallon:

“las instituciones y las políticas, en efecto, deben ser legibles para ser apropiables (...) Comprender el poder, sus engranajes y procedimientos es una de las maneras modernas de “tomarlo” (Rosanvallon, 2015:214).

Esto lleva a la reflexión acerca de dos aspectos. En primer lugar en qué medida los esquemas de gobierno de las recientes universidades se inscriben desde la lógica de la legibilidad, es decir, que tan comprensibles y “cercaños” son para los miembros de la comunidad universitaria, esos mecanismos de definición de prioridades institucionales. En segundo lugar, implicaría una reflexión sobre cuál es el grado de opacidad que presentan los diseños institucionales de estas casas de estudios para publicitar y comunicar las grandes decisiones que afectan la dinámica de la vida universitaria.

En cuanto a la “*responsabilidad política*”, observamos que puede concebirse tanto como responsabilidad para con el pasado (el hecho de tener que explicar los propios actos), como puede ser entendida como un ejercicio de compromiso frente al futuro. En este sentido, las universidades nacionales recientemente creadas han podido mostrar una fuerte voluntad de implicación con el desarrollo local-regional y la inclusión social.

El otro rasgo de la democracia de apropiación por parte de la “ciudadanía universitaria” sería la “*responsividad*”. Esta noción no sólo pone el foco sobre la capacidad de dar respuesta de las instituciones sino también es la muestra de su interacción con el gobierno y la sociedad. En este sentido, también se observan incipientes

avances en el empoderamiento de la sociedad que exige a las universidades responder mejor a sus expectativas. Sin embargo, no todas las universidades analizadas poseen en su esquema de gobierno instancias que logren dar una expresión institucional a las diferentes demandas de su entorno. Sin dudas, las universidades están desbordadas por las nuevas figuras de lo social que interpelan continuamente su sentido y misión.

Por último, el enfoque de Rosanvallon (2015) para lograr la construcción de una “democracia de ejercicio” se necesita la recreación un vínculo de confianza, que requiere de las instituciones democráticas dos cualidades para conducir un proceso suponga la participación activa de los diferentes claustros más allá de los espacios colegiados: la integridad y el hablar veraz. La integridad referiría a la transparencia de todos los procesos de gestión y gobierno que hacen que las organizaciones universitarias se tornen visibles para los estamentos que la componen. Respecto al hablar veraz, una política democrática para la universidad requeriría dar un lenguaje, una expresión a las vivencias de los distintos actores de la vida universitaria. Esto implicaría incrementar al mismo tiempo el dominio de la comunidad sobre su papel en la vida de la institución, posibilitando una relación positiva con las prácticas institucionales de ejercicio de la autoridad. Este hablar veraz tiene una dimensión reflexiva dado que implica el reconocimiento por parte de todos los actores universitarios de la indeterminación de la idea democrática, que supone siempre una discusión permanente sobre sus conceptos, prácticas y sentidos.

En consecuencia, la futura agenda de investigación sobre el gobierno universitario y la democracia en las universidades nacionales de reciente creación tiene por delante múltiples desafíos, especialmente porque la complejidad del análisis de estos procesos requerirá de abordajes y perspectivas que sitúen la reflexión sobre la tensión irresoluble que se produce entre el cambio y la tradición en el seno de las universidades.

### **Bibliografía:**

**Atairo, Daniela y Camou, Antonio.** (2011): “La gobernabilidad de las Universidades Nacionales en Argentina: escenarios de un paradigma en transformación”, en San Martín, R (Editora), *Entre la tradición y el cambio: perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires, Colección de Educación Superior-Universidad de Palermo.

- (2014): “La democracia en el gobierno universitario. Cambios estatutarios en universidades nacionales argentinas (1989-2013)”, en RELAPAE, Año I, N°1, Septiembre de 2014, pp. 75-92.
- Atairo, Daniela y Fiorucci, Pedro** (2014): “Cambios en la forma de gobierno de las universidades públicas argentinas: una mirada sobre los estatutos”, Ponencia presentada en I Encuentro Internacional de Educación, Tandil, octubre de 2014.
- Brunner, José Joaquín** (2010): “Gobernanza universitaria: tipologías, dinámicas, tendencias”. Chile, CPCEU, Revista de Educación, N° 355, Mayo –Agosto, pp. 137-159.
- Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo** (2012), *La política Universitaria de los gobiernos Kirchner. Continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines. Ediciones UNGS.
- Chiroleu, Adriana; Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura** (2012), *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- Clark, Burton** (1983): *El sistema de la educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Nueva Visión.
- Kandel, Victoria** (2005): *Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia*. Clacso
- Nosiglia, C. y V. Mulle** (2009): *Las Transformaciones en el Gobierno de las Universidades Argentinas: Análisis de casos*. En Revista Argentina de Educación Superior, Año 1, Número 1.
- (2015): “El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los Estatutos Universitarios”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior, N° 15, Vol. 4.
- Nosiglia, María Catalina** (2011): “Poder y Autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la universidad argentina”, en San Martín, R (Editora), *Entre la tradición y el cambio: perspectivas sobre el gobierno de la universidad*. Buenos Aires, Colección de Educación Superior-Universidad de Palermo.
- Pérez Rasetti, Carlos** (2012): “La expansión de la educación universitaria: políticas y lógicas”, En Chiroelu, A.; Marquina, M. y Rinesi, E. (comps.). *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- Rosanvallon, Pierre** (2015): *El buen gobierno*. Buenos Aires, Manantial.

# Breves referencias teórico- contextuales de las políticas públicas de educación superior en el contexto de América Latina

ERNESTO FLORES SIERRA

ebflores84@hotmail.com

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)

MARISA ZELAYA

marisazelaya@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

## Introducción

Situados en un escenario internacional y nacional con una complejidad creciente acompañado de una alta sensación de incertidumbre, en esta atmósfera analizar la relación Estado-Sociedad-Universidad, se torna espinoso y desafiante. En función de lo expuesto, se hace necesario recuperar lo que enunciaba García Guadilla (2006) hace más de una década acerca de que los diferentes objetos de estudios, categorías, referentes conceptuales, etc. abordados en el campo de las ciencias políticas, la educación universitaria, entre otros deberán ser interpelados desde su debilidad y agotamiento frente a la complejidad de nuevos procesos, de aquí la necesidad de instalar nuevas miradas analíticas que logren superar las “dicotomías rígidas y las diversidades terminológicas”<sup>1</sup> ( Martignoni y Zelaya 2016:28).

Este trabajo tiene como propósito presentar algunas aproximaciones teórico-contextuales de la línea de investigación titulada “Configuraciones y reconfiguraciones de la relación Estado-Sociedad-Universidad en el contexto ecuatoriano desde 1920 hasta la actualidad. Una mirada histórica”.

Este proyecto de investigación, parte de considerar específicamente la compleja, cambiante y conflictiva *relación estado-sociedad-universidad históricamente*

---

1 García Guadilla, “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina”, en Hebe Vessuri, *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, clacso, 2006, p. 154.

*situada*, en tanto categoría central de análisis para comprender la configuración y reconfiguración del sistema universitario en Ecuador.

De modo que, recupera la *relación estado-sociedad-universidad* desde los diferentes tipos o modelos que históricamente ha asumido el estado en América Latina (liberal, social y postsocial en sus vertientes neoliberal y postneoliberal) y en particular en el caso ecuatoriano, a fin de observar cómo se materializan las políticas universitarias, en tanto política pública. Esta categoría central permite que se considere la problemática de la función del Estado y de otros actores sociales en la elaboración, ejecución y análisis de los efectos de decisiones, agendas, acciones, dinámicas, etc., es decir, quienes y como direccionan al sistema de educación superior. Asimismo, se establece a las políticas educativas como un subconjunto de políticas públicas.

En función de lo expuesto, a continuación, se presentará una aproximación a algunos de los referentes conceptuales que contribuirán a la elaboración del marco teórico-contextual del proyecto de investigación.

### **Referentes teóricos- contextuales comprendidos en el debate de la relación estado-sociedad-universidad: estado; políticas públicas y políticas universitarias**

Como ya se ha mencionado, uno de los propósitos es explorar algunos de los referentes conceptuales tales como *estado, políticas públicas y políticas públicas universitarias*, situados en el momento histórico presente en el contexto latinoamericano.

En primer lugar, se considera a los- referentes conceptuales- al conjunto de informaciones que permiten encuadrar el problema objeto de estudio en un contexto de investigación, ya sea teórico, conceptual, social, institucional, o de otros tipos. Estas informaciones son, en gran parte, producto de la revisión de la literatura sobre el tema o problemas y de estudios o investigaciones relacionados con él, así como de la construcción.

A partir de estas consideraciones, se plantea la necesidad de reflexionar acerca del primer referente, el Estado, ya que es una de las entidades más influyentes para la creación y expansión de los sistemas educativos públicos y la generación de las políticas educativas y universitarias.

La autora Thwaites Rey (2008,2010) en varios de sus escritos sostiene que el *Estado* es una relación social, así como el capital es una relación social. Asimismo,

el politólogo O' Donnell ya anticipaba que “la naturaleza relacional del Estado está especificada por su rasgo característico: la dominación, por eso decimos que el Estado es la relación básica de dominación que existe en una sociedad, la que separa a los dominantes de los dominados en una estructura social (1977: 291).

A su vez, Bresser Pereira (1990) define al Estado, como una organización burocrática conformado por una elite política que representa a la sociedad civil, implicando la existencia de un pacto político de dominación, un cuerpo de funcionarios públicos que administran el Estado y unas fuerzas armadas, es un especial tipo de aparato burocrático que mantiene el monopolio de la violencia sobre la gente de la nación como producto del modelo económico en sí. Así el estado es una parte de la sociedad, es una estructura jurídico burocrática.

La investigadora citada, Thwaites Rey agrega que no es posible separar Estado de Sociedad, como no es posible escindir lo económico de lo político, porque ambos son partes co-constitutivas de una única realidad: la relación social capitalista. Entonces, cuando se habla de Estado se habla de la relación global que lo articula con la sociedad. El Estado no es algo externo a la sociedad, o que aparece a posteriori. Está intrínsecamente ligado a la constitución de la sociedad capitalista, porque es el garante de la relación social capitalista”. (Thwaites Rey, 2010:3)

En consecuencia, es fundamental comprender que la evolución histórica de las instituciones estatales, es inseparable de la evolución de las funciones de cada forma histórica estatal, que articula un modelo de acumulación y una estructura de clases determinados. Como estas funciones se manifiestan en cuestiones sociales que exigen intervención estatal, cristalizan en formas institucionales diversas, cambiantes y contradictorias. Así los distintos tipos históricos de Estado capitalista (Liberal, Social, Postsocial: neoliberal y postneoliberal) cambiaron al compás de las transformaciones en los modelos de acumulación y en la estructura social.

Se entiende que cada ciclo histórico, “como totalidad compleja, implica:

1) una modalidad de acumulación de capital, que se expresa en determinadas formas de organización del proceso de trabajo, de división social del trabajo y de procesos tecnológicos

2) una forma de producción y reproducción de las clases fundamentales y su vinculación orgánica entre sí (relación capital-trabajo)

3) una determinada forma de Estado. De ahí que lo que se denomina como "crisis de Estado" involucra esta totalidad” (Tarcus, 1992 citado por Thwaites Rey, 2010: 4). En función de lo expuesto, se puede mencionar que siempre que haya una crisis del sistema capitalista del modelo de acumulación, esta trae aparejado un cambio de modelo de acumulación, forma de producción y organización del trabajo



y del rol del estado. Varios autores sostienen que esta es la principal variable de cambio de un modelo de estado a otro en una perspectiva histórica tanto en el contexto internacional como latinoamericano.

En el campo de las ciencias políticas, encontramos diversas perspectivas acerca de otro de los referentes conceptuales mencionados, el de *Políticas públicas*. Al respecto Aguilar Villanueva (1996) sostiene que una política pública supone gobernantes elegidos democráticamente, elaboración de políticas que son compatibles con el marco constitucional y participación intelectual y práctica de los ciudadanos. Es decir, se entiende a la política pública como la toma de posición del Estado ante la problemática social, así como la decisión de acción o no respecto a dicha problemática.

De modo que, la administración del Estado requiere del diseño de políticas que le permitan a este encargarse de controlar el funcionamiento de las diferentes esferas de actividad, donde los sectores sociales, generalmente en conflicto, se desenvuelven; esto genera la necesidad de desarrollar una serie de normas, reglamentos, leyes, y políticas generales, donde se plasmen las contradicciones fundamentales de las sociedades, y desde las cuales se ejecute el poder del Estado, como poder de una clase social determinada.

Sin embargo, esta necesidad requiere la redacción de políticas que se muestren como incluyentes, representativas, legítimas, abriendo la puerta para que las mismas se conviertan en campos de disputa entre las clases sociales, hecho que dota a su dinámica de una complejidad importante que obliga a analizarlas en esas particularidades específicas que se desprenden de su condición de campo<sup>2</sup>.

Desde esta perspectiva histórica y relacional, se propone una lectura de las políticas públicas como el resultado de una serie de luchas entre las clases sociales, donde una termina imponiéndose y determinando el modo de accionar de determinadas problemáticas generales, una veces cediendo terreno ante los avances e intereses de los sectores sociales que no se encuentran a cargo del gobierno del aparato estatal; otras veces encubriendo sus intereses con un ropaje ideológico discursivo, y otras viéndose altamente influenciado por la acción de un mundo capitalista globalizado, donde los Estados se encuentran integrados a movimientos in-

---

2 Para Bordieu un campo: "Se constituye, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos que son irreductibles a los que se encuentran en juego en otros campos. Su estructura es un estado en tal relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha por tal definición y por la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta estrategias posteriores". (Bordieu 1990)

ternacionales que determinan su actividad y la redacción de políticas que la legitiman.

En síntesis, como señala Saín (2007) las políticas públicas guardan una serie de características:

“1) corresponden a una misma esfera de actividades o sector de aplicación tanto institucional como social (economía, seguridad, cultura, educación, exterior, defensa, etc.), que engloba al conjunto de individuos, grupos e instituciones que componen el campo de la acción gubernamental cuya situación está directa o indirectamente afectada por la acción estatal; 2) suponen prácticas y normas concatenadas y sistematizadas unas con otras, en el marco de un programa coherente que contextúa y sirve como marco de referencia, de legitimación y de orientación de los actos puntuales y concretos que lo conforman; 3) presuponen determinadas orientaciones, perspectivas, valores e intereses referidos al campo de aplicación o área temática en cuestión y en cuyo marco adquiere significación y validación sus objetivos, el programa elaborado y las particularidades de la misma; 4) son formuladas e implementadas por la autoridad gubernamental pública (gobierno, ministerio, secretaría, etc.) encargada de diseñarlas, plantearlas y garantizar su vigencia efectiva y, con ello, de legitimarla y de darle ‘fuerza de ley’; 5) están respaldadas política y jurídicamente por la potestad legal y por el eventual uso de la fuerza que detenta la autoridad política” (p.169 cursivas en el original).

Otra de las miradas apela a la condición dialéctica de las políticas haciendo foco en el análisis de las mismas en relación con los actores políticos que las constituyen, las luchas en torno a su redacción y aplicación y los problemas específicos que buscan resolver. La política expresa un patrón de decisiones en el contexto de otras decisiones tomadas por actores políticos en nombre de las instituciones estatales desde posiciones de autoridad.

Este patrón de decisiones necesita ser entendido en un contexto general de formulación de políticas que se encuentran atravesadas por el problema general del poder y las relaciones económicas, tanto nacionales como internacionales que lo sobredeterminan. La autoridad estatal se encuentra contenida dentro de esta red de relaciones que marcan el devenir de su acción como administrador de la sociedad, y su búsqueda de regular la marcha social, la conducta de los individuos, ejercer autoridad, desarrolla textos y discursos que pretenden regular una sociedad extrema-

damente compleja y antagónica, que es imaginada y conceptualizada como única, sencilla, complementaria, total.

Desde otra perspectiva, el sociólogo inglés Ball (2009, 2013) al igual que García Guadilla (2006) revela la pérdida de capacidad interpretativa de los referenciales teóricos para abordar la complejidad que asumen los procesos sociales en la actualidad. Por ello propone, un conjunto de nuevos descriptores y conceptos necesarios, en el análisis de las políticas educativas. El autor, sostiene que es posible conceptualizar los procesos políticos en el campo educativo en términos de lo que se ha llamado “ciclo político”<sup>3</sup>(Ball,2009) Este punto de vista rechaza una versión unidireccional y lineal en el establecimiento de las agendas políticas, la producción del texto político y su aplicación en la práctica. En su lugar, la noción de ciclo político señala las relaciones desordenadas, a menudo enfrentadas y no lineales, que existen entre los aspectos y las fases de los procesos políticos. Ball ha descrito de manera instructiva los diversos contextos del ciclo político, principalmente el contexto de influencia, el contexto de producción de textos políticos y el contexto de la práctica<sup>4</sup> o implementación de la política para captar el conjunto interactivo y sinérgico de las relaciones entre estos contextos. (Rizvi y Lingard 2013, 29)

La redacción de los textos de las políticas se encontrarán cargados de esta desorganizada y caótica complejidad de la sociedad actual, y esto se verá reflejado en

---

3 Estela Miranda (2011) presenta una aproximación a los conceptos centrales de la perspectiva de los ciclos de la política formuladas por Stephen Ball (2009) como referencial teórico, “caja de herramientas”, para el análisis de la trayectoria de la política educativa. “El ciclo de política es un método (...) Es una manera de investigar y teorizar sobre las políticas... no estoy describiendo el proceso de elaboración de las políticas. (2011: 109)

4 El *contexto de influencia* descrito por Ball (2009), es fundamental para una comprensión de la complejidad de las políticas puesto que abre la puerta a evaluar y valorar las diferentes determinaciones que pueden marcar la redacción y aplicación de una política, considerando por ejemplo las características del capitalismo tardío, tendremos que dentro de un sistema globalizado, la sobreproducción de mercancías y el predominio del capital financiero marcaran el desarrollo de reglamentaciones y normas para administrar áreas sociales sensibles como la educación; donde la educación de los sujetos, estará determinada por la necesidad de formar consumidores con capacidad de venderse en un mercado simplificado de producción de mercancías a gran escala. El *contexto de producción* de los textos estará determinado también por el estado en que las clases sociales disputan la hegemonía en una época determinada, puesto que las políticas obedecerán a condiciones diferentes en situaciones de crisis hegemónicas donde la ilusión de un “Estado de toda la sociedad”, se derrumba y da paso al caos, que en épocas donde esa ilusión se encuentra reforzada, existen mayores niveles de gobernabilidad. Y dentro de estas condiciones el *contexto de la práctica* se encontrará en una esfera de confrontación permanente, con las condiciones globales, nacionales, la presencia o no de crisis económicas, dependencia, matrices productivas, además de las situaciones antes señaladas, en la aplicación práctica, es cuando las políticas como discurso de un Estado de una sociedad lineal, entra en contradicción con su particular esencia de Estado de un sector de la sociedad; es decir, un Estado como instrumento de reproducción de su poder, en contra de todos aquellos sectores despojados del mismo.

los contenidos, los planteamientos, la idealización y las metodologías propuestas; una lectura de dichas políticas requiere una lectura de ese contenido profundo oculto tras el discurso (Ricoeur 1969/2003), que se hace evidente mediante una hermenéutica del discurso de las políticas revelando la verdadera conflictividad múltiple detrás de la supuesta linealidad consensuada.

Por lo tanto, al basarnos en las teorías de la crítica literaria, entendemos que la mayoría de los textos políticos tienen un carácter heteroglósico, es decir, los textos políticos a menudo pretenden vincularse entre sí y por encima de los intereses y valores enfrentados. Al mismo tiempo, las políticas generalmente buscan representar su futuro imaginado o deseado como un interés público o que representa un bien público. Como resultado, a menudo enmascaran los intereses que realmente representan. De esta manera tiene lugar el conflicto desde el momento de la aparición de una cuestión de la agenda política, durante la iniciación de la acción, hasta llegar a las inevitables discrepancias involucradas en su formulación e implementación. (Rizvi y Lingard 2013, 29)

Las políticas se encuentran cargadas de este contenido contradictorio de intereses de las clases dominantes en pugna con los sectores sociales dominados. El análisis debe permitir observar a las mismas como resultado de disputas históricas que se van plasmando en su accionar. Disputas sobre campos diversos donde existen confrontaciones abiertas, pero también negociaciones, consensos, terrenos cedidos, que permiten un análisis concreto de una sociedad en pugna. El enmascaramiento es no solo de los intereses, sino también de la disputa y confrontación que marcan el accionar del Estado. El fetiche ideológico de un Estado como bien de toda la sociedad, de todos los “mandantes” se oculta tanto sobre la negación de los intereses de las clases dominantes que marcan la actividad de ese Estado, como en el ocultamiento del mismo y de su accionar como un campo de disputa y de conflicto permanente e irresuelto.

Este hecho se va a ver reflejado en los textos políticos, su análisis implica realizar una hermenéutica histórica que nos permita leer como la conflictividad social se plasma en multitextos, en palabras, en usos, en formas:

Al respecto, Stephen Ball afirma que los textos políticos se enmarcan dentro de otros más amplios. En este caso el texto se refiere a las palabras reales sobre el papel y el uso del lenguaje específico para expresar determinadas acepciones. Así pues, a menudo se escribe la política en primera persona del plural, con un uso constante de “nosotros” y “nuestro”, al procurar reflejar y constituir un consenso putativo sobre los intereses de la política y la dirección recomendada para el cambio entre sus creadores y sus lectores. En opinión de este autor, dichos textos políticos

se sitúan y se basan en discursos más amplios, y en formas integrales de concebir el mundo. Tal como lo expresa: los discursos tratan de lo que se puede decir y pensar, pero también indican quién puede hablar, cuándo, dónde y con qué autoridad. (Rizvi y Lingard 2013, 31)

Por último, se considera que los procesos de formulación e implementación de políticas también son relevantes. Estos procesos se refieren a la cronología de una cuestión que entra a formar parte de la agenda política, la construcción de un texto político, su aplicación y en ocasiones, su evaluación. Esto no quiere decir que las palabras contenidas en un texto político no sean importantes; por el contrario, a menudo son cuidadosamente elaboradas y ocultan la controversia y los compromisos involucrados en la construcción real del texto en sí(...) Esto sugiere que el texto siempre está influenciado por el contexto de producción, que en años recientes ha estado cada vez más moldeado por los discursos de la globalización y por los discursos globalizados(...) Esto indica que la política es multidimensional, multinivel, y tiene lugar en múltiples lugares. Los discursos globalizados así como la elaboración de programas y las presiones públicas ahora emergen más allá de la nación. Las relaciones entre los diversos lugares donde se produce e implementa la política, en muchos casos se ha extendido. (Rizvi y Lingard 2013, 39)

Se parte de considerar a las políticas educativas y universitarias como un subconjunto de políticas públicas. De modo que se plantea la necesidad de reflexionar acerca de las *políticas públicas universitarias* como otro de los referentes analíticos que se entrecruza en el proyecto de investigación mencionado.

Al respecto, Giovine y otros (2014) sostienen que las políticas educativas son políticas en tanto tienen un *status jurídico*, sea en forma de *legislación básica* (Constituciones, leyes nacionales o provinciales, decretos, entre otros) o *derivada* (resoluciones, programas, proyectos, por nombrar algunos). Esto no significa sostener que la legislación en sí misma tiene capacidad explicativa, sino señalar que por su ubicación estratégica en las relaciones de poder institucionalizadas constituyen “el momento de producción de una obturación parcial de las discusiones, donde se [imponen a los individuos] como decisión política, colectivizada y soberana” (Giovine y Suasnábar, 2013: 8). Y son educativas por emanar de las dependencias estatales referidas a la educación.

En este marco, se destaca que las políticas públicas universitarias tendrán una complejidad especial por cuanto la institución universitaria en general es una institución compleja, su condición de centros producciones de conocimiento, que en América Latina se han ligado a los procesos políticos generales, marcan a las uni-

versidades de una impronta conflictiva y política, donde se debaten los grandes problemas generales de la sociedad.

La universidad, organización compleja por antonomasia, presenta singularidades que se ligan en primer término a la materia prima con la que opera, esto es, el conocimiento, en términos de Clark (1990), objeto que no resulta fácilmente encasillable en el contexto tradicional de las políticas públicas. (...) Este rasgo hace que las políticas universitarias adquieran una especificidad que las distingue dentro del contexto de las políticas públicas. (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli 2013, 18)

Por lo tanto, además de las contradicciones sociales que se encuentran detrás de la elaboración de toda política pública, como vimos en el apartado anterior, la universidad y las políticas que rigen su accionar se ven sometidas a los conflictos propios de una institución cuyos issues, son parte integrante de las estructuras específicas de una sociedad, donde el conocimiento se constituye como una herramienta de poder fundamental. Esta condición histórica reviste a la política universitaria de condiciones específicas que se enmarcan en los contextos más generales de lucha política. Leer la historia de las políticas universitarias, en parte es leer la historia de la lucha social y los momentos de poder del Estado latinoamericano para estudiar como la generación de las mismas remite a particularidades nacionales y regionales que determinan prácticas, quehaceres, problemáticas y salidas adecuadas a contextos socio- históricos y económicos.

En un segundo sentido, estas políticas se insertan en el especial contexto construido por la relación sociedad- Estado- universidad, caracterizado por la autonomía de las últimas. Sin embargo, la autonomía universitaria no es un hecho dado ni un concepto unívoco y alcanza definiciones puntuales de acuerdo con el tiempo y el espacio, esto es, constituye una construcción histórica y social con alcances definidos y diferentes en cada realidad nacional y aun en cada momento puntual. (Chiroleu, Suasnábar y Rovelli 2013, 20)

La condición de autonomía de las instituciones universitarias, marca una dinámica conflictiva con el Estado, y convierte a las políticas de regulación de esta autonomía en un campo de disputa especial, donde los mismos agentes universitarios van a terminar posicionándose de cara a las mismas para defender, imponer, materializar sus intereses.

Se sitúa que las políticas universitarias, como toda política pública se encuentran sobredeterminadas por la conflictividad propia de toda sociedad clasista, por la dialéctica entre las naciones y el sistema capitalista mundial, pero además por los intereses y luchas de los actores universitarios y los procesos de producción del conocimiento en relación con el Estado y más tarde con el mercado.

Asimismo, Cox (1993) quien recupera la perspectiva de Clark<sup>5</sup>, sostiene que las instituciones universitarias, contenidas dentro de los Sistemas de Educación Superior nacionales (SES) y sus sistemas de regulación institucional se desarrollan en medio de una dialéctica entre el Estado y el mercado. Este doble sistema implica que en la formulación de las políticas el Estado establecerá necesariamente vínculos con los intereses del mercado, lo que implica que la dialéctica interna del mismo, caracterizada por la lucha de clases, y los intereses de las clases dominantes, se ponen en un intercambio de intereses, prácticas y necesidades con los grupos de mercado nacionales e internacionales, para generar normativas de administración que satisfagan los intereses de estos sectores específicos.

Se podría decir que todos los ámbitos de generación de políticas públicas se encuentran en medio de una dinámica de intereses del Estado como instrumento de clase y del mercado; sin embargo la particularidad de la institución universitaria es la presencia de un tercer actor que es denominado “oligarquía académica”; es decir todo el sistema profesional de académicos, docentes, investigadores, estudiantes, toda la “ciudad letrada” que influyen y ejercen poder sobre las políticas universitarias, y que dependiendo del momento histórico tienen mayor o menor influencia. Dentro de esta triada, vamos a tener que en épocas específicas el papel del Estado se fortalece e impone la formulación de políticas; en otras será el mercado (en una dialéctica de continuidad con el Estado), quien las determine, y en otros momentos será la “oligarquía académica” quien lleve la hegemonía en dicha producción. Es importante mencionar que dicho sector académico también se encuentra atravesado por contradicciones de clase, y que su accionar sobre la formulación de políticas estará también sobredeterminado por la contradicción clasista según los diferentes momentos históricos.

La condición histórica de América Latina, es decir su condición de región periférica, dependiente, ha determinado el hecho de que las principales fuerzas que ha disputado la generación de políticas universitarias sean el Estado y la oligarquía académica, y dicha dinámica implica que el campo de generación de políticas universitarias se haya visto cargado de los componentes políticos e ideológicos que han

---

5 En el más influyente de sus trabajos, Clark (1990) plantea que la coordinación- regulación de los complejos arreglos institucionales que constituyen un Sistema de Educación Superior nacional se lleva a cabo en dos contextos fundamentales: uno de estado, en que la autoridad gubernamental coordina y regula el sector, y otro de mercado, en que tal coordinación es provista por mecanismos de intercambio(...). Este continuo entre estado y mercado, Clark lo especifica con una tercera dimensión de coordinación- integración de los sistemas, que es el que concibe como “oligarquía académica”, o el “sistema profesional”. Ambas nociones se refieren al poder e influencia variable de los académicos sobre la integración y dirección del conjunto del sistema de educación superior. Con lo cual se transforma en un modelo triangular. (Cox 1993, 94)

imperado en el campo de la “ciudad letrada”, en oposición al Estado, tanto en sus formas democráticas como en sus formas autoritarias, imponiéndose unas veces y determinando políticas universitarias contrarias a las clases que detentan el poder del Estado, y otras veces viéndose compelida a aceptar las determinaciones estatales, muchas veces por la fuerza.

Históricamente los SES bajo estudio se han ubicado en puntos variables del eje “autoridad estatal- oligarquía académica” mientras que en las últimas décadas se han acentuado las fuerzas que impelen a los sistemas hacia el vértice mercado, pero como resultado de políticas gubernamentales. En Latinoamérica, la pregunta por el “campo de producción de políticas de educación superior”<sup>6</sup> (CPP), es una pregunta por las relaciones entre el estado y las universidades. (Cox 1993, 95)

Siguiendo con el análisis de Cox, el apareamiento del mercado como agente en disputa en la generación de políticas, ha sido un fenómeno de las últimas décadas asimismo los procesos de globalización del capitalismo tardío han permitido que los intereses de los grandes capitales transnacionales, determinen la política, no solo a nivel de los grandes asuntos de la administración del Estado, sino a nivel de las políticas específicas; en el campo de la educación superior tenemos por ejemplo, en otro contexto geográfico, es el Plan Bolonia<sup>7</sup>.

Las instituciones universitarias se convierten así en actores consolidados que disputan el campo de generación de políticas universitarias, por lo mismo la univer-

---

6 Este papel del Estado es importante, en tanto su rol como agente que controla el monopolio de la fuerza, orientado por los intereses de las clases dominantes, se ve a sí mismo en la posibilidad de imponer políticas universitarias inclusive en condiciones de disenso con los actores universitarios. La denominada “oligarquía académica, frente al poder del Estado y a sus instrumentos de coacción generalmente tiene que ceder en el campo de generación de políticas, los cuerpos de docentes y de estudiantes, generan frente a esto, movimientos de influencia que procuran contrapesar la autoridad estatal. Dentro del campo de la educación superior, se distinguen dos tipos de influencia sobre los procesos de producción de políticas. Una correspondiente a la diversidad de formas de control e influencia de los cuerpos académicos y de los cuerpos estudiantiles, en tanto tales, sobre los procesos de políticas de la educación superior. La otra refiere a esas mismas formas de influencia, pero organizadas y expresadas en términos de institución individual (cuerpos institucionales). (Cox 1993, 97)

7 El proyecto no es más que la adaptación y unificación de criterios educativos en todos los centros europeos. La Declaración de Bolonia, suscrita en 1999 por 30 Estados europeos, sentó las bases para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior conforme a unos principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad. Desde entonces, al llamado Proceso de Bolonia, que culminará, se han incorporado 46 países que han ido adaptando paulatinamente su normativa y sistemas de enseñanzas universitarios a la consecución de estos principios. Esta nueva normativa gira en torno a la nueva estructura de la enseñanza superior en España en tres niveles: Grado, Máster y Doctorado. Estas enseñanzas se han implantado progresivamente desde el curso 2008-2009 a la vez que se han extinguido las actuales titulaciones, de tal modo que en el curso académico 2010-2011 no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso en primer curso para las titulaciones de Licenciado, Diplomado, Arquitecto, Ingeniero, Arquitecto Técnico e Ingeniero Técnico.



sidad se configura como una institución unificada, para proponer aspectos fundamentales dentro de las propuestas de regulación de su accionar. Estado- Universidad- Mercado, terminan siendo los tres principales agentes que disputan este campo.

Mientras más diferenciado y complejo es el campo de producción de políticas del caso, más difícil será determinar tal peso preponderante. La temática sobre los grados de politización de la discusión universitaria, es decir, la hegemonía o no del campo político y particularmente de los partidos, en la definición de los acontecimientos, está en el centro de este segundo interrogante. (...) una de las preguntas es por el estilo de toma de decisiones que caracteriza a un campo de producción de políticas determinado. (Cox 1993, 106)

Este campo de producción y toma de decisiones estará marcado por un estilo, el mismo que reviste un carácter histórico, el mismo que se encuentra sobredeterminado socialmente y que determina formas de accionar específicas, que en el caso latinoamericano han seguido ciclos similares según los diferentes países, pero que permiten apreciar formas de aplicación de políticas universitarias marcadas por las relaciones entre Estado y Universidad, y posteriormente la influencia del mercado, como un proceso regional matizado por los rasgos nacionales de cada uno de los países de la región.

### **Notas para seguir construyendo el marco teórico, metodológico y contextual de la investigación en curso**

En este trabajo, sólo se presentaron tres referentes conceptuales que se trabajaran en el proyecto de investigación “Configuraciones y reconfiguraciones de la relación Estado-Sociedad-Universidad en el contexto ecuatoriano desde 1920 hasta la actualidad. Una mirada histórica”.

Ya se ha mencionado que se considera a los -referentes conceptuales- al conjunto de informaciones que permiten encuadrar el problema objeto de estudio en un contexto de investigación, ya sea teórico, conceptual, social, institucional, o de otros tipos. Estas informaciones son, en gran parte, producto de la revisión de la literatura sobre el tema o problemas y de estudios o investigaciones relacionados con él, así como de la construcción. Este elemento consiste en la definición y análisis de los términos o conceptos que van a emplearse con mayor frecuencia en esta investigación y sobre los cuales convergen.

De modo que, este breve recorrido por las definiciones conceptuales, tiene como propósito constituirse parte del marco teórico-contextual desde el cual visualizaremos e interrogaremos el objeto de investigación. Es decir, se reconoce y se asume que dichas categorías teóricas desarrolladas en éstas escuetas nociones, serán en parte las que se entrecruzan y se solapanan posibilitando construir una red conceptual que intentará ser más abarcativa, integrada y consistente para dar cuenta de las diferentes dimensiones implicadas en la problemática bajo estudio.

En este sentido, la perspectiva/mirada teórica-contextual que se intenta elaborar, recupera a partir de un movimiento espiralado (en construcción y revisión), categorías y conceptos claves provenientes de diferentes horizontes disciplinares y campos (ciencias sociales, políticas, universitario) con el objeto de conformar, desde un claro sentido articulador, una red para captar y analizar el objeto de investigación- la relación estado-sociedad-universidad en Ecuador.

Si bien, aquí se rescató el modelo de Clark por su valor heurístico para identificar cambios en la organización y coordinación de los sistemas universitarios, es necesario reparar y profundizar otros aportes, para complementar y complejizar acerca de la noción del sistema universitario y sus comportamientos, siempre considerando la importancia de la especificidad de las realidades nacionales, ya que este es en buena medida ( no el único) la forma particular en la que se estructuran las relaciones entre Estado-sociedad- universidad y, la consideración de valorar las tendencias de cambios.

Como ya se expresó en el inicio de este trabajo, el desafío radica en los posibles aportes que la misma pudiera realizar para alcanzar una mayor comprensión, tanto en el campo de la educación superior como en el de las políticas públicas universitarias, particularmente del proceso de reconfiguración del sistema de educación superior universitario del caso ecuatoriano.

## **Bibliografía**

- Aguilar Villanueva, Luis** (1996) *Problemas públicos y agenda de gobierno*. (Estudio introductorio) Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México
- Ball, Stephen.** (1990) *Politics and Policymaking in Education: explorations in policy sociology*, London Routledge.
- Bresser Pereira, Luiz** (1990) *Thechnobureaucratic Capitalism*. Unpublished book, Disponible en [www.bresserpereira.org.br](http://www.bresserpereira.org.br) (acceso 10 de febrero de 2016)

- Chiroleu, Adriana** (2012) La política universitaria como política pública, en Chiroleu, A, Suasnabar, C y Rovelli, L (2012) Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes, UNGS, Los Polvorines, Bs.As.
- Chiroleu, Adriana, Suasnabar, Claudia y Rovelli, Laura** (2012) Política universitaria en la Argentina: Revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes, UNGS, Los Polvorines, Bs.As.
- Chiroleu, Adriana, Marquina, Mónica y Rinesi, Eduardo** (2012) La Política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, ruptura, complejidades. UNGS, Los Polvorines, Bs.As.
- Clark, Burton** (1990) El sistemas de Educación Superior. Universidad Metropolitana, México.
- (1997) Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. UNAM-Porrúa, México.
- Courad, Hernán** (1993) (editor) Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina, FLACSO, Santiago de Chile.
- Cox, Cristian** (1993) Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis. En Courad, H (editor) Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina, FLACSO, Santiago de Chile.
- Flores Sierra, Ernesto** (2016) “Configuraciones y reconfiguraciones de la relación Estado-Sociedad- Universidad en el contexto ecuatoriano desde 1920 hasta la actualidad. Una mirada histórica” (Proyecto de tesis doctoral), UNR.
- Garabedian, Marcelo** (2010) “El Estado moderno. Breve recorrido por su desarrollo teórico”. En *Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado. Guía de Estudios*. Universidad de Buenos Aires. UBA XXI. Eudeba.
- García Guadilla, Carmen** (2006), “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina”, en Hebe Vessuri, *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, CLACSO,
- Giovine, Renata y Suasnabar, Juan** (2013) “Desandando caminos: propuestas para un análisis político de los textos legales educativos”. En TELLO y PINTO DE ALMEIDA (orgs.). *Estudios epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras, Campinas.
- Giovine, Renata y equipo de catedra** (2014) *El estudio de las políticas educativas: categorías y herramientas de análisis*. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, Tandil.
- Krotsch, Pedro y Suasnabar, Claudio** (2002) “Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión entorno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”, *Revista Pensamiento Universitario* Nro. 10, Bs. As.

- Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos** (2015) (comp) Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires. Sección
- Martignoni, Liliana y Zelaya, Marisa** (2016) Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Miranda, Estela.** (2011) Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En Miranda, E y Newton, (2011) Repensar la educación pública: Aportes desde Argentina y Brasil, Editorial FFyH- UNC, Argentina.
- O' Donnell, Guillermo** (1977), "Estado y Alianzas en la Argentina, 1956-1976", en revista Desarrollo Económico, Vol. XVI, N° 64.
- (1985), "Apuntes para una teoría del Estado", en O. OSZLAK (comp.), *Teoría de la burocracia estatal*, Buenos Aires, Paidós
- Oszlak, Oscar.** (1984) *Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios CEDES.* Buenos Aires.
- Oszlak, Oscar.** (1997) “Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego”. En Oszlak (comp.) *Estado y sociedad: las nuevas reglas del juego.* CEA-CBC, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Pugliese, Juan Carlos** (2015) La democratización de la universidad: desde la normalización a la calidad, un camino en expansión. En Mainero, N y Mazzola, C. (2015) (comp) Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Ricoeur, Paul** (1969) El conflicto de las interpretaciones. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Ricoeur, Paul** (2015) Historia y verdad. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob** (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado.* Morata, Madrid.
- Saín, Marcelo** (2007) *Notas de ciencia política. Esbozo de una sistemática social de la política.* Universidad Nacional de Quilmes Editorial, Bernal.
- Suasnábar, Claudio y Rovelli, Laura** (2011) "Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda" en Revista Innovación
- Thwaites Rey, Mabel** (2010) Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina? En Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano N° 32. CLACSO.

- (2010) El estado en debate: de transiciones y contradicciones  
Publicado en Crítica y Emancipación, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales,  
Segundo Semestre, año 2, n° 4.
- (2008) Democracia y Estado en la Argentina bajo el largo ciclo de  
hegemonía neoliberal Publicado en CUADERNOS ARGENTINA RECIENTE N°6, Di-  
ciembre 2008, Buenos Aires.
- (2008) La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción.  
Prometeo, Buenos Aires
- Unzué, Martín y Emiliozzi, Sergio** (2013) (comp.) Universidad y políticas públicas ¿En  
busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada. Imago Mundi,  
Buenos Aires.
- Zelaya, Marisa** (2012) *La nueva configuración del mapa universitario (1995-2008). La  
expansión a través de extensiones áulica* (tesis doctoral), UNC.
- y **Flores Sierras, Ernesto** (2016) “Políticas públicas de educación su-  
perior en el contexto latinoamericano: aspectos teóricos -metodológicos”, ponencia  
presentada en IV Congreso REDU- Sangolquí, diciembre -Ecuador.

## **Eje 2 - Economía y financiamiento**

La convocatoria del eje Economía y Financiamiento estuvo destinada a los trabajos que analizaran desde distintos puntos de vista el rol de la universidad dentro de un sistema económico moderno, con especial énfasis en el estudio de sus distintas fuentes de financiamiento. Se presentaron ponencias referidas a la universidad como una organización social, analizada desde la disciplina de la Administración, involucrando temas como el análisis de la gestión de calidad, la responsabilidad social universitaria y el intercambio de experiencias vinculadas a la modernización de la gestión económica financiera, entre otros.

Los trabajos giraron en torno a la gestión y administración presupuestaria y se expusieron casos de diferentes unidades académicas y áreas universitarias vinculadas a la planificación y ejecución presupuestaria. Se hizo hincapié en el análisis de costos, de la evolución presupuestaria de las universidades, servicios a terceros, financiamiento del nivel de posgrado, procedimientos y administración y sistemas de gestión electrónicos o en soporte web, cuestiones vinculadas a la mejora de los procesos y acceso a la información.

### **Instituciones participantes:**

Universidades nacionales: Entre Ríos, Córdoba, Lanús, del Litoral, Luján, La Pampa, San Luis. Instituto de Humanidades (IDH) - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

### **Coordinadoras del eje:**

Sergio Hauque, Germán Bonino y Edmundo Virgolini

### **Coordinadores de las mesas de trabajo:**

Germán Bonino y Sergio Hauque

# **Configuraciones estructurales en el caso de la UNLu: Presupuesto, distribución y financiamiento (2005-2016)**

HÉCTOR BARTHELEMY

VERÓNICA RODRÍGUEZ

hector.barthelemy@gmail.com / rodriguez.veronica.gabriela@gmail.com

Universidad Nacional de Luján (UNLu)

## **Introducción**

Los autores hemos decidimos desde hace tiempo trabajar, en particular, sobre textos de Henry Mintzberg, principalmente por la importancia y originalidad en sus planteos acerca de la estructura organizacional y su aporte en cuanto a las mencionadas partes fundamentales de la organización como factor determinante de configuraciones estructurales. Además, es sumamente interesante analizar como la particularidad de la organización universitaria argentina, al tener roles marcadamente diferenciados en cuanto a sus distintos tipos de trabajadores (docentes y no docentes), permite una cómoda aplicación del modelo y dispara innumerables posibilidades de estudio y reflexión al respecto.

Para ello, buscaremos, identificaremos y exploraremos las interacciones resultantes entre los diversas partes que conforman la estructura de la organización universitaria y la proporción de recursos que se destinan a sus fines oficiales. En especial escrutaremos como las mismas han sido asignadas a lo largo del tiempo. Con esta finalidad, nos propusimos el análisis de la distribución presupuestaria de la UNLu en el período 2005-2016, recurriendo a estudios eminentemente cuantitativos.

Sobre estas líneas, aspiramos completar el estudio con el agregado de un nuevo enfoque sobre indicadores que puedan mostrar correlaciones entre la contribución que la institución hace a la sociedad y su financiamiento.

## Las configuraciones estructurales de Henry Mintzberg

Henry Mintzberg y James Brian Quinn plantean en *El proceso estratégico*<sup>1</sup> que no hay una forma ideal para el diseño estructural. Tenemos configuraciones que son consistentes en función de una lógica propia de cada caso y cada tipo de organización. Cada estructura reflejará una situación específica de la organización según su edad, tamaño, tipo de tecnología aplicada y nivel de complejidad en su entorno. Es a partir de la combinación e interacción entre las partes de la organización, los mecanismos de coordinación y las formas de centralización y descentralización, que surgirán las configuraciones estructurales. Para estos autores las organizaciones pueden asumir siete configuraciones: empresarial, máquina, profesional, diversificada, diversificada, innovadora, misionaria y política. En el caso de una de ellas, la organización profesional, los autores toman como ejemplo de esta configuración específica a las universidades.<sup>2</sup>

Ya hemos afirmado que toda organización es inducida a diseñarse como una configuración específica cuando una de las seis partes básicas ejerce un impulso que la vuelve clave. También, que existe una correspondencia fundamental entre ese factor, el mecanismo de coordinación apropiado y la forma de descentralización que emerja. Fue por ello que, para poder afirmar o descartar que el caso de la UNLu se ajusta a alguna de esas configuraciones, debimos determinar las partes claves, identificar mecanismos de coordinación y observar las formas de centralización o descentralización. Para avanzar sobre este primer objetivo, en definitiva, decidimos observar los impulsos. Henry Mintzberg adscribe a la corriente que estudia a las organizaciones como sistemas de flujos. En el libro *La estructuración de las organizaciones*, dedica un capítulo completo a analizar la organización como un sistema de flujos.<sup>3</sup> Imbuidos en esta postura nos propusimos generar un esquema simplificador al analizar las distintas interacciones y el nivel de relacionamiento que alcanzan las partes de la organización propuestas y los miembros componentes de la Universidad Nacional de Luján.

Las seis partes de la organización en *El proceso estratégico*<sup>4</sup>, eran sólo cinco en *La estructuración de las organizaciones*<sup>5</sup>. Nosotros abordamos, en el caso de la UN-

---

1 Mintzberg H. y Quinn J. Op. cit.

2 Mintzberg H. y Quinn J., Op. Cit., p. 388.

3 Mintzberg J. (1995/1984): *La estructuración de las organizaciones*, Editorial Ariel, Barcelona, p. 61.

4 Mintzberg H. y Quinn J., Op. cit.

5 Mintzberg, J. Op. cit.



Lu, el análisis de las seis más recientes, esto es: núcleo operativo, ápice estratégico, línea intermedia, staff de apoyo, tecnoestructura e ideología.

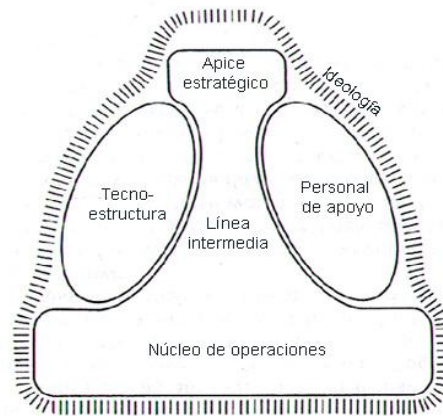


Figura 1. Las seis partes básicas de la organización (Fuente: Mintzberg y Quinn, 1993).

### Aplicación al caso de la UNLu

No es sencillo identificar una correspondencia exacta entre cada una de esas partes básicas y las que componen una organización tan compleja y particular como es la UNLu. Partimos de definir cuáles son las funciones de la institución, para ello, nos remitimos a las clásicas planteadas por Ortega y Gasset<sup>6</sup> y que son tomadas, por el estatuto de la UNLu, cuando se autodefine como una institución que “desarrolla actividades de docencia, investigación y extensión”<sup>7</sup>. Esto, según el primer artículo de su primera parte, enunciada como Principios y Fines, dejando los objetivos institucionales enumerados en el artículo segundo y en gran relación con estas tres actividades principales, que luego son descriptas más en detalle en la cuarta parte, titulada: actividades universitarias. Queda claro entonces, en qué consiste la actividad básica de la organización.

Recordemos que, para Henry Mintzberg, esto es importante porque definir la función principal de la organización nos llevará a determinar claramente quiénes componen el núcleo operativo. Para él, el núcleo de operaciones se conforma con aquellos “que realizan el trabajo básico directamente relacionado con la producción de productos y servicios”<sup>8</sup>. La pregunta que resolvemos ahora es qué componentes de la universidad se condicen con esa parte.

6 Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad. Revista de Occidente.

7 Estatuto de la UNLu en: <http://resoluciones.unlu.edu.ar/documento.frame.php?cod=4416>

8 Mintzberg, J. Op. cit., p. 49.

En el caso de la UNLu, desde la definición del propio estatuto, la Universidad asigna a los docentes, agrupados en departamentos académicos, las tres funciones básicas que se reconocen en el sistema. En su artículo 3º sostiene: “Las unidades de docencia, investigación y extensión son los departamentos”.<sup>9</sup> Por otro lado, en el artículo siguiente, agrega: “las actividades del personal docente que concentran los departamentos comprenden la docencia, la investigación, la extensión y los servicios”.<sup>10</sup>

El autor elegido por nosotros para este trabajo da su opinión al ejemplificar que los profesores de una universidad, al igual a los montadores de una fábrica de automotores, constituyen ese núcleo.<sup>11</sup> Por lo tanto, en función de los objetivos y actividades que define el estatuto, son también los docentes los que llevan adelante el núcleo del trabajo correspondiente a los operarios.

Además de esto, y otra vez siguiendo la ejemplificación que plantea Mintzberg, podemos encontrar otra fuerte correspondencia entre lo que es el staff de apoyo y el núcleo principal del grupo de trabajadores universitarios, que son definidos por ese mismo estatuto como personal técnico, administrativo y de maestranza.

Resumiendo, como resultado de trabajos anteriores, construimos un cuadro de interacciones que buscaba generar un esquema simplificador. Para que el instrumento que a continuación se presenta se comprenda, los niveles de interacción se establecieron a partir de explorar qué aporta o en qué se beneficia cada uno de los grupos de integrantes, de las diferentes partes de la organización. Forzamos los distintos niveles para evitar las repeticiones y con el objetivo encubierto de ser un disparador que enriquezca la discusión al respecto, al centrarnos luego en los grupos que sabemos son los más importantes en la distribución presupuestaria.

Parte\Miembro	Docentes	Estudiantes	Graduados	No docentes
<b>Núcleo operativo</b>	Muy Alto	Medio	Muy bajo	Bajo
<b>Ápice estratégico</b>	Muy Alto	Alto	Bajo	Medio
<b>Línea intermedia</b>	Muy Alto	Bajo	Nulo	Muy bajo
<b>Tecnoestructura</b>	Muy Alto	Bajo	Nulo	Muy bajo
<b>Staff de apoyo</b>	Nulo	Bajo	Muy bajo	Muy Alto
<b>Ideología</b>	Alto	Medio	Bajo	Muy Alto

Cuadro 1. Relevancia en las interacciones entre partes y miembros de la organización (Fuente: Elaboración propia)

9 Estatuto, Op. cit.

10 Íbid.

11 Mintzberg, J. Op. cit., p. 50.

Nuestras conclusiones, en su momento, fueron varias.<sup>12</sup> La UNLu no es organización empresarial, ni organización máquina, por lo tanto, el trabajo no se regula, ni por supervisión directa, ni por estandarización de procesos; aunque en pequeños espacios y recortes de la misma se puede ver mucho de esto. No es una organización innovadora y debería cambiar aún mucho para serlo, igualmente la participación y el poder del personal de apoyo es creciente. En este punto nos deberíamos detener. Posteriores análisis<sup>13</sup> sobre la distribución presupuestaria, nos mostraron que no debíamos dejar de repensar esta afirmación. Lo cierto es que, el mismo Henry Mintzberg, asume que la organización profesional requiere un sobredimensionado staff de apoyo, tal cual representar la gráfica.

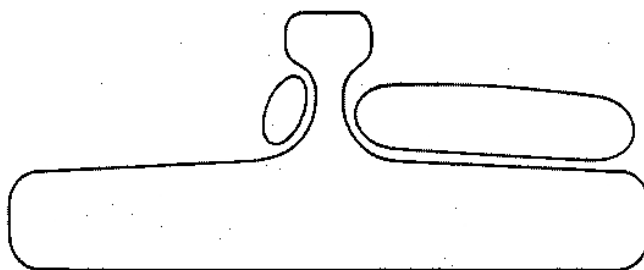


Figura 2. La organización profesional (Fuente: Mintzberg y Quinn, 1993)

Desde estudios previos, afirmábamos que, en el supuesto que el personal técnico, administrativo y de maestranza, se volviera (siendo staff de apoyo) la parte clave de la organización, entonces el mecanismo de coordinación que debería predominar sería la adaptación mutua y la universidad dejaría de ser una organización impulsada hacia la profesionalización y se transformaría en una adhocracia de estructura orgánica.<sup>14</sup> Este tipo de organización requiere de expertos altamente capacitados y altamente especializados que, en estructuras flexibles, trabajen por proyectos. El servicio de limpieza, el departamento de rendiciones o los bibliotecarios de la Universidad, difícilmente puedan seguir formando parte de un personal de apoyo que tome el rol central de la organización. Si, lo puede hacer el staff de sistemas, por ejemplo, si avanzamos hacia una universidad que centre su servicio educativo en estrategias que adopten o se sustenten en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

12 Barthelemy, H. y Rodriguez, V. (2014) Aplicación de los aportes de Mintzberg sobre configuraciones estructurales al caso de la universidad Nacional de Luján. IX Coloquio Internacional de Gestión Universitaria.

13 Barthelemy, H. y Rodriguez, V. (2016) Estructura y distribución presupuestaria en la UNLu. Evolución y cambios en un nuevo contexto. IV Congreso Iberoamericano de Gobernanza Universitaria.

14 Mintzberg H. y Quinn J., Op. Cit., p. 373.

También en análisis previos, reflexionábamos sobre si somos una organización profesional, tal cual la describe Mintzberg al tomar el ejemplo de la Universidad Mc Gill.<sup>15</sup> En principio, tenemos justificada la necesidad de un gran staff de apoyo, coincidencia bastante interesante con lo que se puede observar en la UNLu. Interesante es también el argumento que nos da al respecto: “dado el elevado coste de los profesionales, tiene sentido apoyarlos en todo lo posible, ayudarlos y hacer que otros realicen cualquier trabajo rutinario que se preste a la formalización”.<sup>16</sup> Decíamos, entonces y sobre esta afirmación, que “desde el punto de vista presupuestario y de escalas salariales vigentes, nos podemos abocar a discutir el tema de los costes largamente”.<sup>17</sup> Esto lo hicimos luego, pero en ese momento también advertíamos que la cuestión de los docentes auxiliares podía ser enfocada desde la perspectiva de entenderlos, junto a los no docentes, como personal de apoyo. Es un espacio de reflexión que tampoco se puede simplemente resumir y pasar de largo. Pueden ser los docentes auxiliares, menos profesionalizados y menos remunerados, los que terminan haciendo tareas de apoyo y pasan a engrosar junto con los no docentes el staff que realiza trabajos rutinarios, o transformarse luego de los cambios que se avecinan en el personal clave, ahora sí, de una organización innovadora.

Recorriendo configuraciones posibles, establecimos que no es tampoco una organización misionaria, en el sentido que no podemos identificar una sola ideología o alguna claramente predominante en la organización. Es imposible que la ideología sea una parte dominante de la organización cuando está fracturada y existe libre ingreso y egreso de actores, como es el caso de los estudiantes, graduados y otros. Tampoco mientras sus trabajadores ingresen por criterios particulares, diferenciales y de definición sectorial. Podríamos llegar a identificar, en el caso de la UNLu, media docena de bocas de ingreso distintas y muy bien diferenciadas para comenzar a trabajar allí. En algún momento también, nos atrajo la visión de tratar de interpretar a la UNLu como una organización diversificada y puede ser que mucho del funcionamiento real de la misma, haya ido por ese lado en alguna etapa de su historia reciente. Lo cierto es que los actuales cambios, vigentes y provenientes en parte del contexto, nos sacan de esa hipótesis.

Sintetizando, la clásica visión de la organización profesional muestra limitaciones en su aplicación, fundamentalmente en la lógica de la estandarización de las habilidades, la que no necesariamente se ajusta a lo que debería pasar desde el punto de vista de la teoría. Hasta llegamos a plantear que la séptima configuración, la

---

15 Mintzberg, J. Op. cit., p. 400.

16 Íbid.

17 Barthelemy, H. y Rodriguez, V. Op. cit.

de la organización política, en donde no predomina nada, podría ser el modelo para aplicar en nuestro caso. Nos estaba faltando algo más.

Sistemáticamente hemos vuelto por el camino trazado por los autores elegidos. No podemos soslayar la insistencia de Mintzberg, quien en reiteradas oportunidades y en las más diversas obras que se pueden consultar, se refiere siempre a las universidades como ejemplo, a los profesores que trabajan en ellas, a los distintos sectores que las componen o las tareas que allí se realizan. Es más, al momento de definir la configuración de la organización profesional lo hace pensando en este tipo de instituciones. Cabe aclarar que quizás las universidades en que él piensa al ejemplificar<sup>18</sup>, como es el caso concreto de la Universidad Mc Gill en Canadá, y que él bien conoce por ser profesor, seguramente difieren de la que nosotros intentamos analizar en este caso. En función de estas diferencias que no abordamos específicamente, pero que no podemos dejar de tener en cuenta, es que se nos permite no afirmar con ligereza o a priori el que la organización Universidad Nacional de Luján se corresponde con uno de los tipos establecidos por Mintzberg en sus siete configuraciones indiscutidamente. Necesitamos algo más.

### **Una reflexión sobre los mecanismos de coordinación**

Recordemos que para identificar la configuración correspondiente en el caso de la UNLu es necesario, además de determinar la parte básica clave, identificar mecanismos de coordinación y observar las formas de centralización o descentralización.

La adaptación mutua, la supervisión directa y la estandarización,<sup>19</sup> en sus cuatro variantes, están presentes, en mayor o menor medida, en el cómo se llevan adelante las tareas de la Universidad, como lo están presentes en casi todas las organizaciones. La adaptación mutua y la supervisión directa son la base de cualquier trabajo organizado y en ellas está el origen de toda estructura. Por tratarse la Unlu de una organización grande, con tendencia a burocratizarse, debería preponderar la estandarización de procesos, pero sabemos que eso es cada vez menos común en las nuevas formas de trabajo impactadas fuertemente por la tecnología. La estandarización por resultados predomina en las intervenciones tecnocráticas que hemos identificado como provenientes del exterior y pueden aparecer a través de las discusiones más diversas, como por ejemplo las acreditaciones de carrera o la distribu-

---

18 Mintzberg, J. Op. cit., p. 400.

19 Mintzberg y Quinn, Op. cit., p. 373.

ción presupuestaria, donde se exigen indicadores de resultados, desde cuantos metros de mesada cuenta un laboratorio, cuantos ejemplares tiene una biblioteca, ta cuantos egresados provee una carrera. Sobre la estandarización de las habilidades es donde más nos hemos explayado en oportunidades anteriores, con una fuerte presencia como debe ser en una organización de tipo profesional como la nuestra, pero también afirmamos que existe un importante componente de estandarización por normas, provenientes no todas de la misma ideología, ya que consideramos que la UNLu posee una cultura que hemos caracterizado como fracturada.

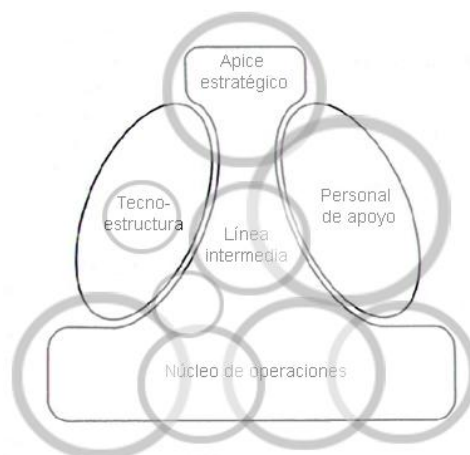


Figura 3. La ideología en la UNLu (Fuente: Elaboración propia)

Le hemos dicho que no a la organización empresarial y a la organización máquina como configuraciones posibles para la UNLu. Por lo tanto, el trabajo no se regula, ni por supervisión directa, ni por estandarización de procesos. Además, pusimos reparos al mecanismo predominante en la organización innovadora, la adaptación mutua. Eso, ya lo hemos explicado.

Luego de todos estos análisis, hemos comprendido la complejidad de llevar al extremo de la rigurosidad en la aplicación práctica, un modelo o esquema de trabajo que intenta explicar cómo se estructuran las organizaciones. Para Mintzberg, queda claro que las Universidades son organizaciones que asumen una configuración de tipo profesional. Particularmente, hemos reflexionado sobre la realidad del diseño estructural formal planteado en la UNLU, fundamental, sin lugar a dudas, para la proyección futura de la institución y la sustentabilidad de la misma como organización.

De lo que nos quedaba pendiente, hemos recurrido a la segunda variable que estructura el presente trabajo. Si el análisis de partes claves, mecanismos de coordinación y esquemas de distribución del poder no son contundentes para establecer

una configuración estructural para la UNLu, debemos plantearnos algo más. La otra opción es quedarnos con la idea que estamos frente a la configuración de una organización política o simplemente aceptar lo planteado por Mintzberg: las universidades son organizaciones profesionales.

Es ahí donde debemos incorporar a la dinámica de definir partes claves, el impacto de la distribución presupuestaria, hacia adentro de la organización, de las partidas que llegan como fuente del tesoro a nuestra Universidad.

### **El presupuesto como herramienta para identificar partes claves**

En diversos trabajos anteriores, los autores, hemos avanzado acerca del análisis y la discusión presupuestaria en la UNLu. Principalmente, en la observación de cómo, a través de los años, las discusiones políticas han puesto el énfasis en el uso que se hace de los recursos provenientes del Estado.

Por otro lado, después de varios análisis de tipo exploratorio y documental sobre las configuraciones estructurales, iniciamos otro camino como intersección de estas dos líneas de investigación-acción. Siguiendo la idea, que ya hemos planteado, de que los lineamientos, preferencias, orientación, valores y grandes directivas de la organización se pueden ver por el ojo experto a través de la lectura del presupuesto.<sup>20</sup>

Es cierto también, que la práctica presupuestaria en nuestro país, en general, muestra falencias. Nosotros hemos observado detenidamente, en trabajos anteriores, diversas cuestiones referentes a estas dificultades, como por ejemplo, la ausencia de recursos más avanzados en la discusión, definición y gestión presupuestaria.

Un punto central, y posible limitación a tener en cuenta, tiene que ver con lo que se puede ver o interpretar a partir de la información presupuestaria que muestran las Universidades. Ana García Fanelli, por ejemplo, planteaba lo siguiente:

En las universidades nacionales argentinas las evaluaciones externas muestran que la contabilización de la ejecución impide que se pueda realizar un análisis de los resultados alcanzados en ellos. En particular, la información presupuestaria y sobre ejecución del gasto no está preparada para servir como instrumen-

---

20 Barthelemy, H. y Rodriguez, V. Op. cit.

to en la toma de decisiones. No se cuenta con datos que permitan identificar la función de producción o su dual, la función de costo por actividades.<sup>21()</sup>

Otro planteo, referenciado por la misma autora, y que nos interesa destacar, tiene que ver con el tipo de observaciones que hemos podido hacer sobre el presupuesto UNLu:

"Las incoherencias e incongruencias se ponen de relieve, por ejemplo, en el proceso de formulación del presupuesto, que si bien se confecciona por programas, mantiene firme un modelo de requerimiento presupuestario que no brinda la necesaria información y transparencia para la asignación de gastos y percepción de recursos. La discordancia entre la formulación por programas y la forma de ejecución, hace que no se puedan realizar análisis de desempeño ni evaluación de resultados. De esta manera, el presupuesto no se presenta como la articulación de demandas tendientes a la satisfacción de objetivos, sino como un trámite burocrático para la liberación de fondos. La consecuente ausencia de un debate sobre las metas, logros y desvíos impide su administración racional y dificulta un proceso de autoevaluación y gestión colectiva que optimice recursos".<sup>22</sup>

En nuestro caso, hemos podido plantear, observaciones acerca de las fallas de la gestión presupuestarias que van, en mucho, en este sentido. Todo análisis que hagamos de aquí en más debe tener presente este contexto.

Para Osvaldo Mocciaro, refiriéndose al presupuesto en el ámbito empresarial, se define como tal, al plan de acción de la empresa, el que "ha sido previamente aprobado por el máximo organismo de decisión y con un grado de detalle que abarca hasta el nivel de departamento o centro de costo".<sup>23</sup> En el caso de Luján, el máximo órgano de gobierno es la Asamblea Universitaria, la que estableció esta competencia en el Consejo Superior.

Esta herramienta de planificación, que es el presupuesto, en el caso de nuestra Universidad se caracteriza por seguir el modelo de un presupuesto de continuidad o incremental. El instrumento que se aprueba anualmente en Luján está muy lejos de ser lo que se conoce como un presupuesto general o integral. También estamos lejos

---

21 García Fanelli, A. (2005) Universidad, Organización e Incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional, Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 231.

22 CONEAU (1998), citado por García de Fanelli, A. Op. cit. p. 231.

23 Mocciaro, O. (1992) Presupuesto Integrado. 1º edición, Buenos Aires, Macchi Grupo Editor, p. 12.



de un presupuesto por programas o del más drástico presupuesto base cero. En la UNLu, nos ajustamos a la caracterización que hace Amparo Ghío de los modelos de presupuestos tradicionales. Trabajamos sobre el supuesto que “los proyectos en curso y las actividades que dichos proyectos requieren son esenciales y deben continuar”,<sup>24</sup> nada se rediscute sobre lo actuado y todo debe continuar. Por otro lado, también se sostiene que de estas actividades que se llevan a cabo, “en materia de costos, todas ellas se desarrollan en forma óptima”.<sup>25</sup> No hay, por lo tanto, opción ni interés por la mejora de la eficiencia. En este sistema, las partidas presupuestarias crecen en forma inexorable. “No existe variación; solo los cambios que surjan para acompañar la inflación o por el aumento de volúmenes”.<sup>26</sup>

En la UNLu tenemos claramente un presupuesto de continuidad o incremental. Aquí, además, el llamado presupuesto no deja de ser una distribución de fondos en partidas, donde el rol principal lo lleva la discusión acerca de que se hace con los fondos provenientes del gobierno nacional, sin demasiada atención a las otras fuentes.

En el mismo documento,<sup>27</sup> la autora que venimos citando, propone:

"Aquella Universidad que involucra a toda la comunidad en la realización de un presupuesto anual completo, detallado, en el marco de los objetivos planificados estratégicamente por la Institución, y que, luego, a lo largo del año, controla y analiza los desvíos va a estar mejor preparada para aprovechar las oportunidades de un mundo cambiante y aceptar los desafíos que la educación universitaria de nuestros estudiantes nos requieren y el desarrollo humano de nuestros pueblos nos exigen".<sup>28</sup>

La UNLu poco hace sobre el control y análisis de los desvíos en lo presupuestado. La costumbre de tener incorporaciones de crédito a lo largo del año, que traen la cobertura a déficits constantes, evita cualquier reconsideración sobre lo actuado, tratándose prioritariamente la ejecución presupuestaria de gastos en inciso 1 (gastos en personal) y teniendo en general los trabajadores que se contratan en la Universidad, jerarquía de empleado público o regímenes de estabilidad propios del personal concursado o de planta permanente, tanto en docentes

---

24 Ghío, A. (2014) La planificación y el presupuesto universitario. Signos universitarios, año 25, Nº. Extra 2, p. 30.

25 Íbid.

26 Íbid.

27 Íbid.

28 Ghío, A. (2014), Op. cit., p.31.

como en no docentes. Esto, no deja mucho lugar a cualquier revisión o decisión de corrección posible, más allá de la gestión ante el ministerio del pago de los adicionales en los que se incurra.

Al momento de discutirse la ejecución pasada, durante el tratamiento de la fuente 16 (economías de inversión) que representa el saldo de lo no gastado en el período inmediato anterior, nunca se hacen observaciones al respecto de los posibles desvíos, tanto de sub-ejecución como de sobre-ejecución. En general, se produce un cierre de compromiso sobre esas partidas y luego la discusión se centra en el reparto de los fondos del tesoro.

Algo similar ocurre en la estimación de los fondos propios (fuente 12), que según el estatuto, además de los fondos asignados por el presupuesto Nacional, podrá generar la UNLu “para el desarrollo de sus fines prestando servicios a instituciones y organismos públicos o privados”.<sup>29</sup> En realidad, hace años que nadie se toma el trabajo de estimar esos ingresos y se sigue el criterio de presupuestarlos a medida que se producen. Una contradicción en sí misma y una clara muestra de lo lejos que está la UNLu de tener una práctica presupuestaria en serio.

Ambas fuentes, economías de inversión y fondos propios, han sido dejadas de lado en nuestro análisis para no generar visiones distorsivas que no aportan al estudio. Nos centraremos en la distribución que la UNLu determina como fuente 11 (fondos del tesoro) y tomaremos al momento de comparar, los montos establecidos por ley del Congreso Nacional.

Como venimos planteando desde antes, la práctica presupuestaria ha establecido que la discusión del presupuesto se pospone lo suficiente como para que la UNLu pase, en promedio, dos tercios del año sin el mismo. La incapacidad de resolución al respecto ha sido una constante y este año 2017 no parece ser la excepción, ya que a estas fechas no se ha resuelto aún sobre el tema.

---

29 Estatuto UNLu (2000), Op. cit., art. 72.

	Fecha de aprobación	Días sin presupuesto	
Año 2005	23/8/2005	235	64%
Año 2006	15/6/2006	166	45%
Año 2007	2/7/2007	183	50%
Año 2008	14/7/2008	196	54%
Año 2009	8/7/2009	189	52%
Año 2010	16/9/2010	259	71%
Año 2011	6/10/2011	279	76%
Año 2012	15/11/2012	320	87%
Año 2013	23/8/2013	235	64%
Año 2014	2/6/2014	153	42%
Año 2015	7/10/2015	280	77%
Año 2016	29/6/2016	181	49%
	<b>Promedio</b>	<b>223</b>	<b>61%</b>

Cuadro N° 2. Días del año sin presupuesto (Fuente: Elaboración propia).

En promedio, durante el período de doce años que analizamos la UNLu permaneció 223 días por ejercicio sin presupuesto aprobado. Esto representa el 61% del ejercicio o casi dos tercios del año. Claramente, durante esos largos períodos la Universidad se gestiona sin presupuesto vigente, o mejor dicho, con la prórroga del presupuesto anterior.

Vemos en el cuadro precedente, valores extremos como los 153 días sin presupuesto del año 2014. Todo un récord positivo, logro de la no discusión en comisión del tema. Por otro lado, tuvimos los 320 días sin presupuesto en el año 2012. Este último exceso, el 87% del año sin la norma, es claro ejemplo de que en la UNLu no es necesario el presupuesto como herramienta de gestión o previsión del gasto. Realmente la universidad puede funcionar sin el mismo y no condiciona su ausencia ninguna de sus tareas sustanciales.

En la siguiente gráfica están representados los distintos períodos del año, con y sin presupuesto aprobado, de los últimos doce años. Este lapso incluye cuatro mandatos de rector y vice, más de cinco presidentes de comisión asesora y 6 composiciones distintas de consejo superior.

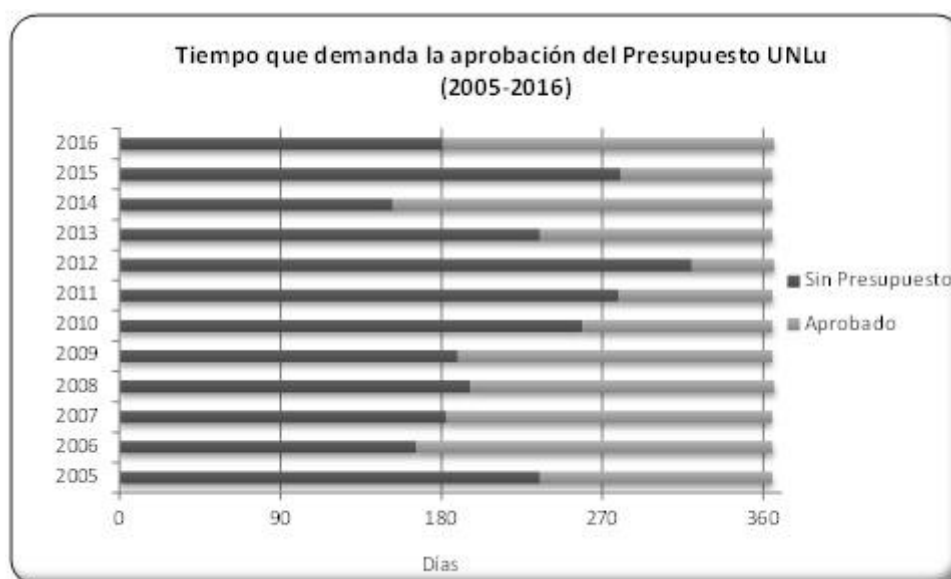


Gráfico N° 3. Aprobación presupuesto UNLu (Fuente: Elaboración propia).

Queda claro que, en la UNLu, la práctica es la aplicación de un método de presupuesto de continuidad. Al no aprobarse el mismo, durante la mayor parte del año, está vigente la norma del año anterior. En realidad, aquellos que participan en su elaboración, lo entienden así, y saben por costumbre que lo que discuten es algo que no tendrá aplicación efectiva en el ejercicio que se pretende, sino en el siguiente a su discusión. También es cierto que, por tratarse de la principal finalidad de la aprobación del presupuesto autorizar partidas de gasto, se vuelve necesario y acuciante, a cierta fecha del año, aprobar el nuevo presupuesto ya que la distribución de prórroga se agota. En el caso de las partidas no-salariales, mucho antes que las que tienen que ver con salarios, debido a la incidencia sobre el total. La ejecución culmina determinando muchas veces la necesidad de aprobación del nuevo presupuesto, tardío y la mayoría de las veces de urgencia.

Con todas estas limitaciones, y otras que se podrían llegar a plantear, hemos abrazado una metodología de análisis de la evolución en la distribución interna del financiamiento que la UNLu recibe de las partidas oficiales, durante el período que abarca los últimos doce ejercicios.

Para la presente tarea, hemos recurrido a dos insumos fundamentales. Por un lado, los textos de las leyes nacionales de presupuesto, de los últimos años, donde figura en sus anexos la planilla de distribución de fondos del gobierno nacional, que van a solventar los gastos de las universidades. Por otro lado, recurrimos a las resoluciones de aprobación de la pauta financiera anual de la UNLu. Estos documentos son públicos y se hallan disponibles para consulta en la web. En particular, de la

distribución presupuestaria de nuestra Universidad, nos concentramos en el análisis de los fondos que vienen como aportes del tesoro. La necesidad de respaldar principalmente salarios, en lo que se suelen llamar fuentes genuinas, ha llevado a la concentración del gasto en erogaciones de tipo recurrente.

Una aclaración al respecto de lo que se hizo, y lo que se podría haber hecho, en esta investigación. Los valores a comparar, en más de una década, incluyen una evolución en los montos que se evidencia como claramente significativa, en términos absolutos.

En este contexto, surge la necesidad de adecuación según algún tipo de ajuste monetario. Esto no es posible, ya que comparar con valores de canasta de consumo o valores de moneda extranjera serían sumamente discutibles, más que nada porque la casi totalidad del gasto del sistema universitario sigue la evolución de los acuerdos salariales. Debido a esta dificultad y tratando de resolver la cuestión de la atemporalidad en la comparación, hemos recurrido a métodos, ya usados en otras ocasiones, expresando valores en relación proporcional al total del gasto. En finanzas este tipo de análisis se suele llamar análisis vertical.

Para mejor comprensión, agregamos una gráfica en donde se observa lo afirmado. Tanto el presupuesto UNLu, como el total de universidades nacionales, han seguido una similar evolución en términos absolutos.

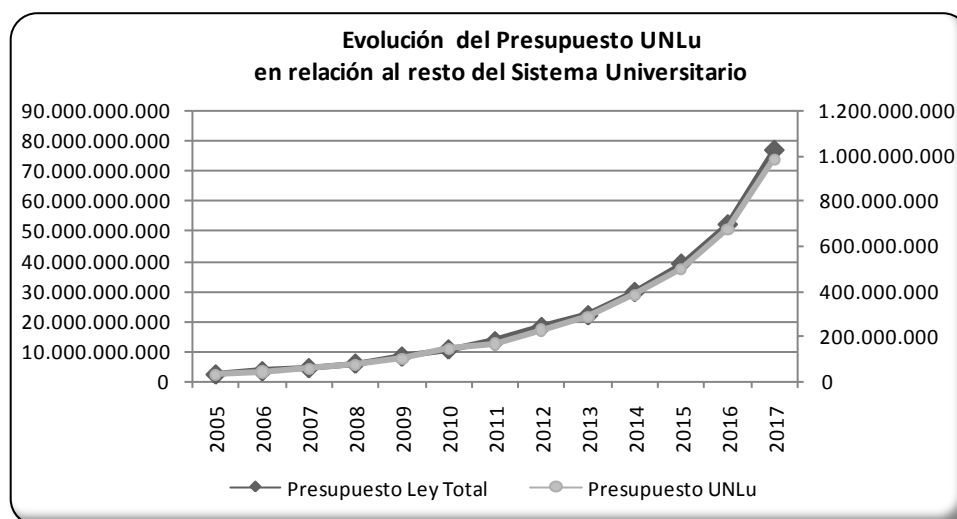


Gráfico N° 4. Presupuesto UNLu y Universidades Nacionales (Fuente: Elaboración propia)

Más allá de algunos incrementos destacados, como el del 2010 debido a la incorporación de veinte millones de pesos, como parte de la Ley de Reparación Histórica UNLu, no se observan grandes cambios. Claramente y en referencia a esta ley, podemos concluir que más allá del importante aporte que significó, vino a detener

la caída en los porcentuales asignados a la Universidad, elevando el promedio de participación 2005-2009 de 1,22% a un promedio de participación 2012-2015 de 1,28%. Finalmente para el período completo el promedio de participación es del 1,26%.

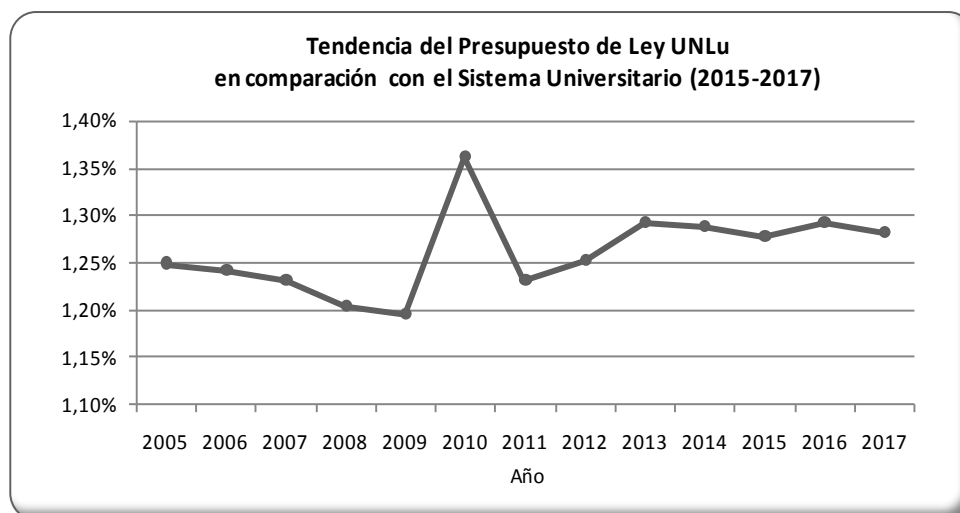


Gráfico N° 5. Presupuesto UNLu en relación al sistema (Fuente: Elaboración propia)

Año	Presupuesto Ley UNLu	% UNLu	TOTAL SISTEMA
2005	28.199.891	1,25%	2.257.202.398
2006	41.199.820	1,24%	3.318.042.854
2007	53.519.800	1,23%	4.348.106.341
2008	70.474.001	1,20%	5.853.145.262
2009	97.736.262	1,20%	8.172.289.000
2010	143.536.380	1,36%	10.538.938.090
2011	163.211.218	1,23%	13.247.551.979
2012	224.764.011	1,25%	17.952.860.000
2013	282.586.302	1,29%	21.849.628.405
2014	380.510.508	1,29%	29.544.448.617
2015	497.762.098	1,28%	38.934.999.154
2016	673.708.557	1,29%	51.946.796.000
2017	981.855.839	1,28%	76.561.582.717

Cuadro N° 3. Presupuesto UNLu sobre total del sistema (Fuente: Elaboración propia)

## Evolución en la distribución del financiamiento en la UNLu

Cuando vemos la composición de los créditos presupuestarios en la UNLu de los últimos doce años, podemos observar el comportamiento de las partidas principales. Hemos identificado como grandes partidas los salarios pagados al personal docente en los cuatro departamentos académicos que forman la UNLu y la partida

de salarios no docentes. La suma de ambos montos ha superado en todo momento los dos tercios del uso de los fondos provenientes del tesoro.

La categorización que hemos elegido para nuestro trabajo es la siguiente:

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Docencia	48,66%	50,86%	53,66%	55,88%	51,96%	43,00%	46,65%	44,41%	44,59%	45,64%	48,81%	48,90%
No docentes	20,23%	18,95%	19,57%	17,25%	23,65%	22,05%	26,13%	27,48%	27,23%	29,71%	31,15%	31,54%
Inef Sueldos	8,73%	7,34%	7,84%	8,66%	6,92%	6,50%	8,51%	9,31%	9,23%	6,26%	6,60%	6,17%
Bienestar	1,99%	2,02%	1,56%	1,55%	1,46%	2,07%	2,93%	2,98%	2,92%	3,00%	2,81%	2,84%
Ciencia y Técnica	2,51%	1,63%	1,26%	1,13%	1,21%	0,82%	0,80%	0,57%	0,46%	0,35%	0,33%	0,25%
Autoridades y contratos	8,03%	7,14%	8,00%	6,51%	5,98%	4,90%	5,17%	4,66%	4,55%	4,53%	4,28%	4,50%
Otros créditos	9,83%	12,05%	8,11%	9,01%	8,82%	20,67%	9,81%	10,59%	11,02%	10,50%	6,02%	5,80%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Cuadro N° 4. Presupuesto UNLu por partidas principales (Fuente: Elaboración propia).

Además de docencia y no docentes, cuya evolución particular mostraremos luego, hemos elegido cinco categorizaciones más. Dos tienen relación con la masa salarial: Inef Sueldos, Autoridades y contratos. Por otro lado, identificamos Bienestar y Ciencia y Técnica. Las partidas que conforman casi la totalidad del gasto en personal, superan siempre el 85% del presupuesto total de ley. Hemos considerado como otros créditos todas las demás componentes de gasto, los que cubren e incluyen una alta variedad de rubros.

Comparando la evolución de todas las partidas ya mencionadas se obtiene la siguiente gráfica.

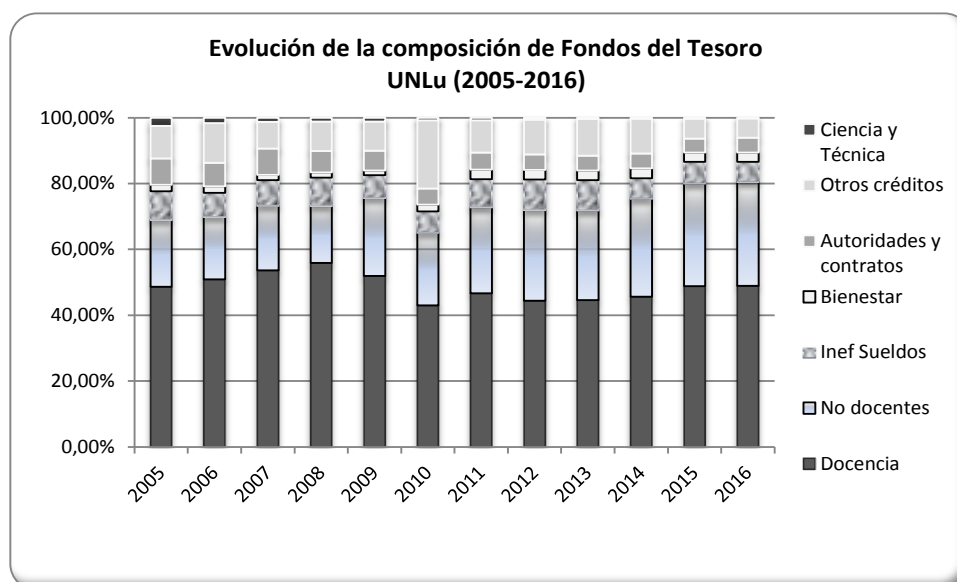


Gráfico N° 6. Distribución fondos del tesoro (Fuente: Elaboración propia).

Las categorías salariales correspondientes, como ya hemos mencionado, se llevan siempre por lo menos dos de cada tres pesos de fondos del tesoro que llegan a

la UNLu. La evolución entre las mismas, ha sido el objeto principal de nuestro análisis. Primeramente mostraremos un contundente dato histórico que sustenta y fundamenta nuestra opinión acerca de que estamos frente a un modelo de presupuesto de continuidad. La casi inalterable estabilidad que ha mostrado la distribución interdepartamental de los fondos de docencia, da cuenta de ello.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Docencia en millones \$	14,65	20,96	28,72	39,38	52,18	63,44	78,15	104,84	129,22	173,67	252,44	329,45
Cs. Básicas	29,58%	29,53%	28,98%	28,22%	28,19%	27,98%	28,13%	28,01%	28,02%	28,67%	28,66%	28,14%
Cs. Sociales	39,22%	38,82%	39,72%	40,73%	40,82%	40,53%	40,36%	40,40%	40,61%	39,26%	39,31%	40,04%
Educación	14,57%	14,87%	14,84%	14,95%	14,92%	14,77%	14,49%	15,01%	14,36%	14,82%	14,32%	14,41%
Tecnología	16,63%	16,78%	16,46%	16,10%	16,08%	16,73%	17,03%	16,58%	17,01%	17,26%	17,70%	17,41%

Cuadro N° 5. Distribución Docencia UNLu (Fuente: Elaboración propia).

La estabilidad en la distribución interdepartamental es clara y parece fruto de algún tipo de entendimiento, al menos implícito. Independientemente del paso de un presupuesto total de 14 millones a un número más de 22,5 veces mayor en doce años, los porcentajes de participación entre cada departamento apenas han variado. Es cierto que, en más de una década, ha habido importantes modificaciones en la oferta académica y en la cantidad de servicios prestados por cada departamento, pero eso parece haberse hecho sin afectar lo presupuestario.

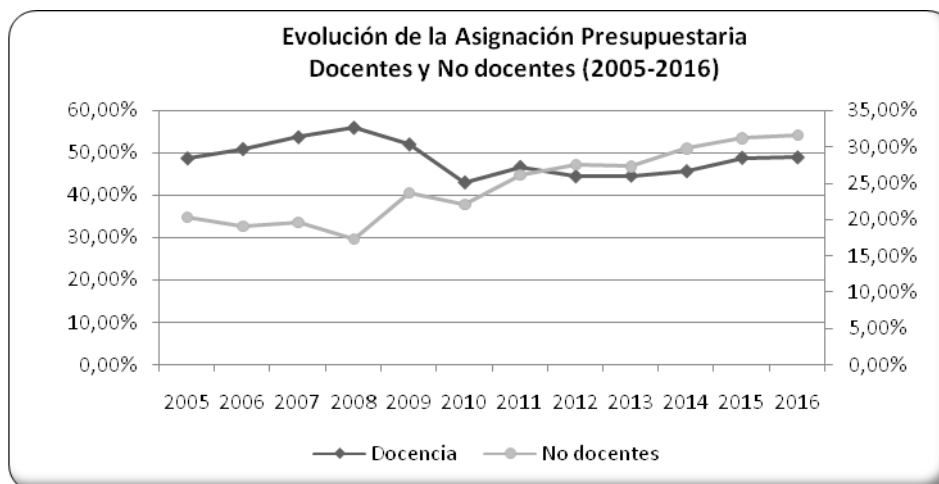


Gráfico N° 7. Evolución docente y no docente (Fuente: Elaboración propia).

El presupuesto para cubrir salarios no docentes creció más que proporcionalmente sobre las partidas de docencia. No podemos dejar de relacionar ese incremento con la disminución que se vio en la partida de contratos de la UNLu, como parte de los gastos de gabinete y en la probable reasignación de fondos de sueldos de otras partidas.



La partida No Docente tuvo su peor momento en 2008, la partida de Docencia en el 2010.

En cuatro momentos claves, identificamos de cada tres monedas de un peso que llegan a la UNLu, desde el gobierno nacional, cuanto corresponde a salarios de Docencia, cuanto a salario No Docente y cuanto queda para el resto de los fines que decida la Universidad.

Los resultados entre 2005 y 2014, después de 10 años, son las que muestra la siguiente representación gráfica. Donde se ve que los docentes pasaron de una participación del 50% en su segunda moneda a un 35%, mientras que los no docentes pasaron del 60% de su primer moneda a un 90% de la misma, un incremento del 50%.



Gráfico N° 8. Comparación Presupuesto UNLu 2005-2014 (Fuente: Elaboración propia).

Si por otro lado, tomamos como referencia el período con mejor distribución para docencia, que fue el año 2008 y comparamos al 2014, queda claro que el incremento benefició más a no docentes que a docentes. Unos crecieron de media moneda a 90 centavos, por decirlo de una manera, y los docentes, por otro lado, perdieron casi un tercio de una moneda.



Gráfico N° 9. Comparación Presupuesto UNLu 2008-2014 (Fuente: Elaboración propia).

Ahora, comparando entre cada extremo del período total analizado, encontramos que los no docentes incrementaron su participación en el uso de fondos de la organización, mientras los docentes mantuvieron su porcentaje de participación. Lo cierto es que en períodos intermedios, hubo significativas variaciones. Como resultado del importante incremento no docente y el mantenimiento de la participación docente, se desprende que ha habido otros rubros en donde se debe haber producido un importante retroceso.



Gráfico N° 10. Comparación Presupuesto UNLu 2005-2016 (Fuente: Elaboración propia).

De lo analizado surge que no nos hallamos frente a la situación de un presupuesto por programas o presupuesto base cero, como lo indica Amparo Ghío. La nuestra es una modalidad de las tradicionales, que “parten de la base de que la actual estructura de gastos es la adecuada para un nivel normal de actividad”,<sup>30</sup> es el presupuesto del año anterior tomado como base, sólo se corrige por el efecto de la inflación y con el incremento de algunos niveles de actividad. No se cuestiona el pasado, y en nuestro caso, claramente se debe hacer así ya que los gastos incurridos en personal se terminan transformando en salarios de empleados públicos sujetos a todas las garantías de estabilidad propias de la nación y el sistema.

Claramente podemos afirmar que los datos que surgen del presente análisis presupuestario, se condicen con la hipótesis de que la parte clave de la organización iba a surgir de la asignación y disponibilidad de los recursos financieros. El sector docente es el principal rubro de gastos en la UNLu, durante 12 años se ha mantenido al 50% del total de los fondos del tesoro, teniendo algunos mejores momentos, pero retrocediendo luego. En el caso de los no docentes, mostraron una dinámica de crecimiento muy fuerte que se ha desacelerado en los últimos

30 Ghío, A. (2014), Op. cit., p.30.

años, por lo que cualquier suposición de que no estuviéramos en el caso de una organización profesional, no surge de nuestros datos.

### Correlaciones entre contribuciones y financiamiento

La contribución de la UNLu a la sociedad desde el punto de vista de su financiamiento, es un punto de vista a analizar. También es continuidad de nuestro trabajo previo y las observaciones que hicimos sobre el claustro de estudiantes y graduados como partes básicas de la organización. Estos, si bien participan de actividades propias del núcleo operativo, e incluso de staff de apoyo al momento en que se incorporan al claustro docente, forman además parte del ápice estratégico, en participaciones relativas, casi no tienen rol en las tecnoestructuras y líneas medias, pero podrían ser parte significativa de la construcción de la ideología.

Además de parte, pueden ser entendidos como el producto transformado de insumo a profesional en los procesos propios del núcleo operativo. Ya hemos mencionado la ausencia de correlaciones entre los resultados de este tipo de procesos y sus costes. Para aportar una variable que puede generar polémica, desde la fría exposición de los números, pero ciertamente es una de las que hemos trabajado, entre otras, en nuestro estudio, nos referiremos a la cantidad de graduados por año con relación al presupuesto total de la UNLu.

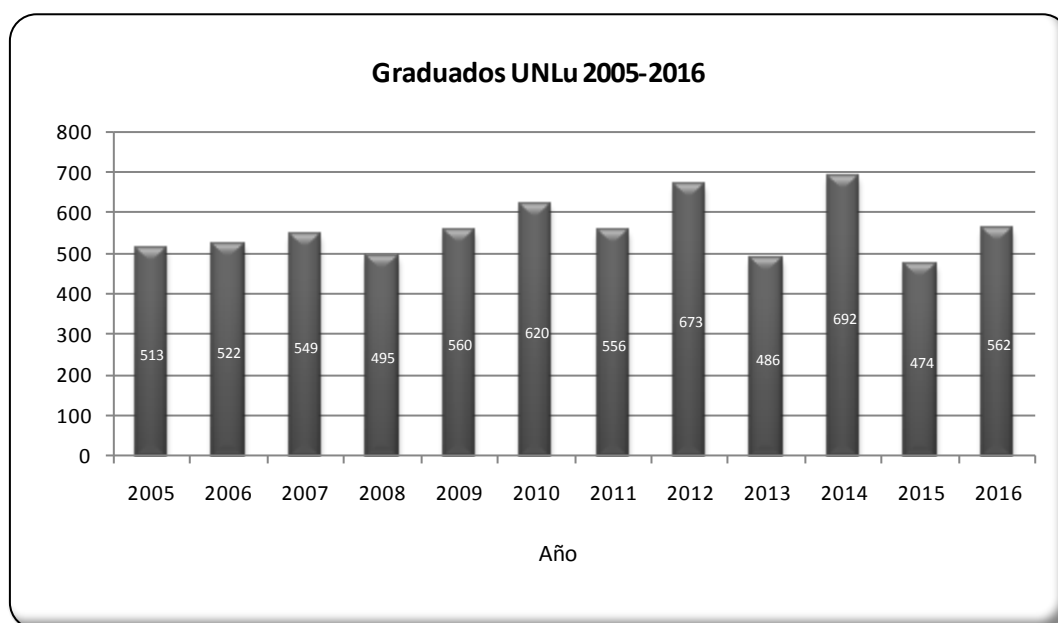


Gráfico N° 11. Cantidad de graduados UNLu por año (Fuente: Elaboración propia).

El promedio de graduados UNLu, 2005-2016 es de 558,5 graduados por año. En el último año, la cantidad de graduados fue de 562.

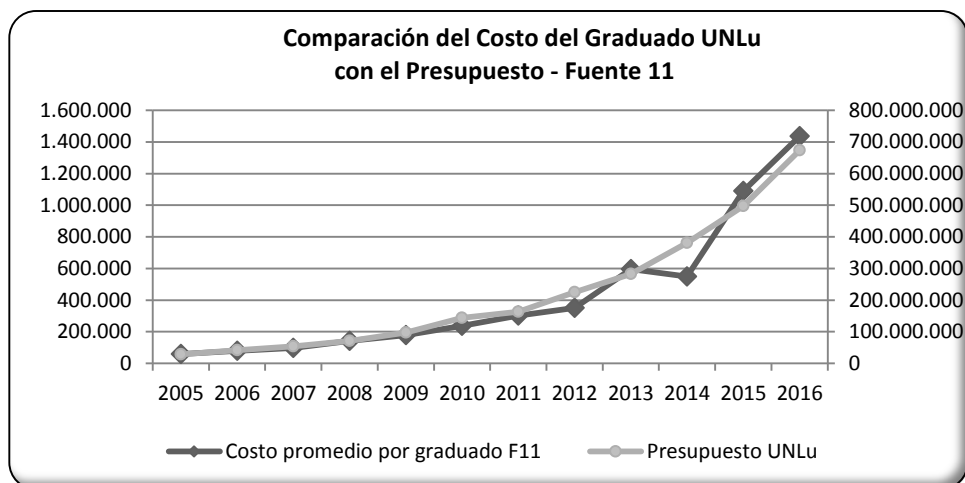


Gráfico N° 12. Relación entre fondos del tesoro y graduados (Fuente: Elaboración propia).

Si distribuimos la asignación presupuestaria 2016 por la cantidad promedio de graduados en carreras de grado, de los últimos 12 años, nos da un monto de \$1.206.282,11. En el año 2015, la distribución presupuestaria por graduado de ese año correspondió a \$1.050.131.

Se puede observar también, que doce años de cambios en la UNLu y una multiplicación por casi 24 veces del presupuesto no logró un aumento significativo en la cantidad de graduados por año.

Respondiendo anticipadamente a posibles debates en cuanto a la exposición del presente dato, la realidad es que el cálculo del mismo responde a un procedimiento bastante lineal y transparente. No es bueno analizar información fuera de un adecuado contexto, pero tampoco está bien descartar la mencionada información como si no fuera relevante para el debate que se está planteando. Por ejemplo, podríamos simplemente dividir el presupuesto anual que recibe la UNLu, año a año, por la cantidad de días que a ese período corresponde. En el caso del presente ejercicio llegaremos al uso de casi dos millones de pesos por día, para ser exactos \$1.840.733,76. Un dato que por sí solo no explica demasiado, pero seguramente puede generar distintas interpretaciones. En síntesis, podrá haber distintas opiniones acerca del significado de ese análisis, pero los datos seguirán estando ahí.

## Conclusiones generales

Respecto a las configuraciones: Nuestra aproximación al tema es simplemente exploratoria, no hay diseño de instrumentos de relevamiento de datos más allá de la observación directa y lo que podemos recabar de la documentación que se cita en la bibliografía y la experiencia de nuestro paso por la UNLu a través del tiempo y distintos roles, los que cubren en nuestro caso experiencias desde los cinco estamentos diferenciados que componen la misma. Los autores hemos sido o somos alumnos, graduados, docentes auxiliares, profesor y no docente.

Como parte de las conclusiones, retomaremos algunas reflexiones que nos surgen del análisis realizado.

Las prioridades de la institución se han ido consolidando detrás de los rubros que son más fácilmente cautelados por los distintos gobiernos y no suelen tener retraso en su incremento. Es por ello también que hay tanta concentración de erogaciones en torno a rubros que significan el pago de sueldos. El modelizar la distribución presupuestaria con tres monedas nos ayuda a ver este planteo.

El tipo de análisis que hemos abordado puede ser continuado, ampliado y enriquecido con la incorporación de nuevas variables a observar, desarrollando indicadores adecuados.

Finalmente, debemos profundizar el análisis en cuanto al tipo de configuración estructural que supone la UNLu, aunque, hoy por hoy, tenemos más elementos para afirmar que estamos ante una organización de tipo profesional. Deberíamos aún ahondar en la estructura salarial del claustro docente para poder corroborar si realmente somos los profesionales los que tenemos mayores remuneraciones en la organización.

Nos limitaremos, por razones obvias, a no extender nuestras afirmaciones más allá del caso de estudio, que es el que mejor conocemos y en su estricto escenario local.

## Bibliografía

**Barthelemy, Héctor y Rodriguez, Verónica** (2016): *Estructura y distribución presupuestaria en la UNLu. Evolución y cambios en un nuevo contexto*. IV Congreso Iberoamericano de Gobernanza Universitaria, Concepción, Chile.

- \_\_\_\_\_ (2015): *Observaciones acerca de la distribución de fondos del tesoro en el presupuesto de la Universidad Nacional de Luján (2005-2014)*. XV Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Mar del Plata, Argentina.
- \_\_\_\_\_ (2014): *Aplicación de los aportes de Mintzberg sobre configuraciones estructurales al caso de la Universidad Nacional de Luján*. IX Coloquio Internacional de Gestión Universitaria, Florianópolis, Brasil.
- Clark, Burton** (1991): *“El sistema de la Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica”*, México, Editorial Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fronzizi, Risieri y Etcheverry, Guillermo** (1971): *“La universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina”*, Buenos Aires, Paidós.
- García Fanelli, Ana** (2005): *“Universidad, Organización e Incentivos. Desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional”*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- \_\_\_\_\_ (2008): *Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades argentinas: transformaciones desde los años ochenta*. Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales, N° 189, Vol. 48.
- Ghío, Amparo** (2014): *La planificación y el presupuesto universitario*. Signos universitarios, año 25, N°. Extra 2, p. 23-32.
- Mintzberg, Henry** (1995/1984): *“La estructuración de las organizaciones”*, Barcelona, Editorial Ariel.
- \_\_\_\_\_ (2005 [1994]): *“La burocracia profesional. En la estructura de las organizaciones”*, Barcelona, Ariel Economía.
- Mintzberg, Henry y Quinn James** (1993): *“El proceso estratégico. Conceptos, contextos y casos”*, México, Prentice Hall Hispanoamericana.
- Mocciaro, Osvaldo** (1992): *“Presupuesto Integrado”*. Primera edición, Buenos Aires, Macchi Grupo Editor.
- Ortega y Gasset, José** (1930): *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente.
- Universidad Nacional de Luján**, *Digesto Electrónico*, Disponible en <https://resoluciones.unlu.edu.ar/>, 23/03/2017.

RESAU- LUJ N° 6. Estatuto UNLu. Asamblea Universitaria, 22/12/2000.

RESHCS-LUJ N° 214. Presupuesto 2005. H. C.S., UNLu, 23/08/2005.

RESHCS-LUJ N° 127. Presupuesto 2006. H. C.S., UNLu, 15 /06/2006.

RESHCS-LUJ N° 235. Presupuesto 2007. H. C.S., UNLu, 02/07/2007.

RESHCS-LUJ N° 237. Presupuesto 2008. H. C.S., UNLu, 14/07/2008.

RESHCS-LUJ N° 220. Presupuesto 2009. H. C.S., UNLu, 08/07/2009.

RESHCS-LUJ N° 397. Presupuesto 2010. H. C.S., UNLu, 17/09/2010.  
RESHCS-LUJ N° 548. Presupuesto 2011. H. C.S., UNLu, 06/10/2011.  
RESHCS-LUJ N° 538. Presupuesto 2012. H. C.S., UNLu, 15/11/2012.  
RESHCS-LUJ N° 302. Presupuesto 2013. H. C.S., UNLu, 23/08/2013.  
RESHCS-LUJ N° 223. Presupuesto 2014. H. C.S., UNLu, 02/07/2014.  
RESHCS-LUJ N° 860. Presupuesto 2015. H. C.S., UNLu, 07/10/2015.  
RESHCS-LUJ N° 480. Presupuesto 2016. H. C.S., UNLu, 29/06/2016

Resoluciones Rector N°s: 094/05, 248/05, 351/05, 003/06, 183/06, 302/06, 006/07, 385/07, 580/07, 103/08, 403/08, 715/08. 124/09, 431/09, 642/09, 006/10, 097/10, 316/10, 609/10, 035/11, 116/11, 176/11, 349/11, 422/11, 517/11, 008/12, 009/12, 138/12, 176/12, 261/12, 338/12, 497/12, 704/12, 159/13, 279/13, 416/13, 495/13, 557/13, 065/14, 156/14, 291/14, 503/14, 671/14, 809/14, 1078/14, 009/16, 52/16, 103/16, 160/16, 246/16 y 346/17.

## Leyes

Ley N° 24.521. E. Superior. BORA, Bs. As., 10/08/95, núm. 28204, p. 1.  
Ley N° 25.967. Presupuesto 2005. BORA, Bs. As., 16/12/04, núm. 30549, p. 1.  
Ley N° 26.078. Presupuesto 2006. BORA, Bs. As., 12/01/06, núm. 30822, p. 4.  
Ley N° 26.198. Presupuesto 2007. BORA, Bs. As., 10/01/07, núm. 31070, p. 1.  
Ley N° 26.337. Presupuesto 2008. BORA, Bs. As., 28/12/07, núm. 31312, p. 3.  
Ley N° 26.422. Presupuesto 2009. BORA, Bs. As., 21/11/08, núm. 31537, p. 1.  
Ley N° 26.545. Presupuesto 2010. BORA, Bs. As., 2/12/09, núm. 31793, p. 1.  
Decisión Administrativa N° 1/11. Presupuesto 2011. BORA, Bs. As., 10/01/11, núm. 32066, p. 5.  
Ley N° 26.728. Presupuesto 2012. BORA, Bs. As., 28/12/11, núm. 32305, p. 7.  
Ley N° 26.784. Presupuesto 2013. BORA, Bs. As., 5/11/12, núm. 32515, p. 1.  
Ley 26.895. Presupuesto 2014. BORA, Bs. As., 22/10/13, núm. 32748, p. 1.  
Ley 27.008. Presupuesto 2015. BORA, Bs. As., 18/11/14, núm. 33013, p. 1.  
Ley N° 27198. Presupuesto 2016. BORA, Bs. As., 04/11/15, núm. 33249, p. 1.  
Ley N° 27341. Presupuesto 2017. BORA, Bs. As., 21/12/2016, núm. 33527, p. 4.

# Servicios a terceros en las universidades nacionales en el marco de la “tercera misión” de la universidad. El caso de la UNER

ESTEBAN CABRERA

BRENDA SENGER

ecabrera@fceco.uner.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas – UNER

## La tercera Misión en la Universidad. Evolución del papel social de la universidad

A lo largo de la historia, la universidad ha cambiado sustancialmente no sólo los rasgos estructurales que la definen como institución, sino también su propia finalidad.

Una gran transformación se produjo a mediados del siglo XIX cuando la universidad medieval, centrada en los procesos de **enseñanza superior** como “**primera misión**”, asumió su papel como **institución generadora de conocimientos**, en lo que llamamos “**segunda misión**”. Esta transformación, denominada por algunos autores como la “primera revolución académica” (Etzkowitz, 1990), citado por (Castro Martínez & Vega Jurado, 2009), supuso para la universidad cambios organizacionales importantes, como la adopción de una estructura disciplinar en función de los diferentes campos existentes del conocimiento y la adquisición de un estatus legal de carácter nacional.

Con el paso del tiempo, la dinámica económica y competitiva de diversos contextos nacionales puso de manifiesto que la investigación científica básica no era una condición necesaria ni suficiente para promover el desarrollo tecnológico y la innovación industrial, lo que llevó a nuevos planteamientos en la forma en que las sociedades abordaban los procesos de generación y difusión de conocimientos.

Etzkowitz (1990) citado por (Castro Martínez & Vega Jurado, 2009) ha equiparado estas transformaciones a una “segunda revolución académica” que, al igual que la primera, ha desembocado en la adopción por parte de la universidad de una nueva misión, complementaria a las actividades tradicionales de docencia e investigación. Esta “tercera misión” abarca todas aquellas actividades relacionadas con la



generación, uso, aplicación y explotación, fuera del ámbito académico, del conocimiento y de otras capacidades de las que disponen las universidades .

### **Bases conceptuales de la "tercera misión: Enfoques principales**

Ortega y Gasset (1930), publicaron en su libro sobre "*La Misión de la Universidad*" que "*en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que hoy la reciben. Si mañana la reciben mayor número que hoy, tanta más fuerza tendrán los razonamientos que siguen. ¿En qué consiste esta enseñanza superior ofrecida en la Universidad? En dos cosas:*

- *La enseñanza de las profesiones intelectuales*
- *La investigación científica y la preparación de futuros investigadores*".

Este autor señaló que a las dos tareas primordiales de la universidad, hay que añadirle una tercera, ya que el universitario debería recibir algo de "cultura general" que le permita intervenir en la sociedad actual en la que vive y que le permita tener ideas sobre el mundo y la humanidad, "*que pueda estar a la altura de las ideas de su tiempo, tratando los grandes temas de naturaleza cultural, científica, técnica o profesional*", señaló el autor.

Ortega añade que la Universidad debe incorporar la tercera misión orientada, sobre todo, a la necesidad de saber aplicar la ciencia, es decir, transferir el conocimiento a la sociedad, y poder responder a la demanda social de su tiempo ("función emprendedora y de innovación"), compromiso de la Universidad como agente de creación y transferencia de conocimiento en la sociedad actual.

Enfoques principales que explican las bases conceptuales del significado de la "tercera misión":

A) Un primer enfoque se ha centrado en el conjunto de actividades que las universidades llevan a cabo con diferentes agentes sociales con los que se relacionan, orientadas a las necesidades del bienestar social y a cooperar con los objetivos públicos y privados de aquéllos.

B) Un segundo enfoque derivado del anterior define la "tercera misión" como la *perspectiva social* de su *extensión y compromiso comunitario*, es decir, relacionada con las necesidades sociales de su entorno, tanto locales como regionales, orientada a "satisfacer al cliente" (ciudadanos, otros agentes sociales, caso de las Pymes y otras entidades públicas y privadas de su entorno).

C) Finalmente, el enfoque que más influencia está teniendo es el de la *universidad emprendedora*, propuesto por Clark (1998), basado en el proceso de la *comercialización tecnológica* de los recursos universitarios. Indica que los flujos de ingresos universitarios se derivan de tres actividades diferentes y que contribuyen a una nueva perspectiva del presupuesto universitario. La primera categoría de ingresos corresponden a la financiación pública básica para atender las obligaciones docentes de la enseñanza superior. La segunda categoría de ingresos se relacionaría con la financiación, normalmente pública, para llevar a cabo la actividad investigadora. Y, la tercera categoría responde a una variedad de fuentes que tienen que ver con la perspectiva proactiva de la universidad para llevar a cabo acciones de desarrollo tecnológico, asistencia técnica, programas de formación continua y de postgrado y contratos de investigación, entre otras actividades, con diversas corporaciones, fundaciones, empresas, clientes gubernamentales, asociaciones de antiguos alumnos, etc.

Estos enfoques han provocado diversos y contrapuestos argumentos y posicionamientos entre académicos, investigadores y políticos, propios en la construcción actual de la sociedad y economía del conocimiento.

El cumplimiento de esta "tercera misión" ha llevado a la universidad a convertirse en un actor decisivo en los procesos de desarrollo social y económico, a través de una vinculación mucho más estrecha con los diferentes agentes de su entorno. La vinculación efectiva de la universidad con el entorno socioeconómico (incluidas las empresas) genera un círculo virtuoso, donde las empresas se ven favorecidas por una mayor competitividad y las universidades perciben los beneficios de integrarse aún más (dado que en las dos primeras misiones la Universidad también está en contacto con la sociedad) en la sociedad.

Este cambio de rol de las universidades se ha manifestado en casi todos los países, especialmente en los países del mundo desarrollado, aunque con diferente velocidad. Sin embargo, cabe decir que dicho proceso no ha sido automático y no ha estado exento de barreras por parte de la propia comunidad universitaria. De hecho, desde una posición clásica, la participación de la universidad en el desarrollo económico regional, a través de la valorización de sus capacidades y la comercialización de los resultados de su investigación, ha sido interpretada como una amenaza para la autonomía universitaria y para el desarrollo de las actividades tradicionales de docencia e investigación. Algunos investigadores han señalado que el desarrollo de la "tercera misión" puede afectar la enseñanza que brinda la Universidad por un énfasis excesivo en el desarrollo de habilidades específicas a corto plazo y orientadas a las necesidades puntuales de algún agente económico en particular.

Estas preocupaciones han sido más comunes en Latinoamérica. El Movimiento de Reforma Universitaria (MRU) que tuvo lugar en América Latina durante la primera mitad del siglo XX dio origen a una "idea original de universidad". Su influencia ha sido tal, que algunos investigadores no dudan en denominar al MRU la primera y única "revolución académica" latinoamericana.

Como resultado de este movimiento, la universidad latinoamericana se autodefinió como una entidad de democratización y de reforma social, guiada por las actividades de enseñanza, investigación y "extensión" (ésta última entendida como la colaboración directa con los sectores de la población menos favorecidos, a través de la difusión cultural y de la asistencia técnica).

De esta forma, las universidades latinoamericanas adoptaron desde hace varias décadas su particular "tercera misión" (la "extensión"), la cual difiere en varios aspectos con la que ha emergido en los países desarrollados. Mientras que en el Norte la "tercera misión" impulsa a las universidades a participar de forma directa en el desarrollo económico de su región a través de una vinculación más estrecha con el sector productivo, en América Latina la adopción de la "extensión" como actividad académica llevó a las universidades a participar más activamente en el desarrollo social de los pueblos, cubriendo los vacíos dejados por un Estado deficiente. Lo anterior provocó agudas tensiones entre las universidades latinoamericanas y las instituciones gubernamentales y productivas. Por una parte, al interior de la universidad, las relaciones con el sector productivo eran consideradas contrarias a la función de servicio público propia de la institución; mientras que, con respecto al exterior, la universidad transmitió la imagen de una institución conflictiva, lo cual generó desconfianza en el sector productivo.

No obstante, a pesar de lo señalado anteriormente, lo cierto es que a partir de la década de 1990 se materializa en América Latina un cambio en las políticas de ciencia y tecnología que promueve en las universidades la adopción de la "tercera misión", pero dicho cambio no hace que las Relaciones Universidad Empresas sean menos sensibles a la desconfianza y a la falta de voluntad.

## **La planificación y gestión de la tercera misión en las universidades**

La adopción de la "tercera misión" por parte de las universidades ha llevado a cambios importantes en las estructuras de gobernanza de las universidades, así como a la creación de nuevas estructuras para promover y gestionar la cooperación

con los agentes sociales y económicos y la explotación económica de su conocimiento.

Una de las transformaciones más importantes de las universidades en esta línea ha sido la creación de unas unidades específicas para gestionar las Relaciones Universidad-empresa (RUE) y los procesos de comercialización de resultados de la investigación, dado que aparecen como necesarias habilidades tales como la capacidad de negociación, el conocimiento del mercado y de las tecnologías disponibles, aspectos legales y jurídicos de las colaboraciones.

Las universidades latinoamericanas no han sido ajenas a la creación de este tipo de estructuras. En países como México, Brasil o Chile se iniciaron experiencias exitosas a finales de los ochenta y en otros ya fue en la década de los '90 (Argentina, Colombia, Venezuela y Costa Rica), pero sin duda ha sido a partir del inicio del nuevo siglo cuando las universidades han colocado las relaciones con el entorno socioeconómico, especialmente con las empresas, como una de las líneas prioritarias en su agenda política y han iniciado la puesta en marcha de estas estructuras, que en América Latina suelen denominarse Unidades de Vinculación. La dinámica de estas relaciones, debidas al aprendizaje de los agentes, tiene como consecuencia la necesidad de que los profesionales que desarrollan sus actividades en las Unidades de Vinculación adquieran nuevos conocimientos y capacidades de forma constante. Éste aspecto constituye uno de los principales retos de las universidades latinoamericanas, dada la falta de profesionalización de los responsables de las actividades de transferencia.

Argentina, por ejemplo, ha tratado de solventar este problema fomentando el establecimiento de una red interinstitucional de Unidades de Vinculación orientada al intercambio de conocimientos y experiencias entre sus miembros, así como el desarrollo de actividades formativas. La creación de esta red, fuertemente apoyada desde el gobierno argentino, contó con el apoyo del Programa CTS+I de la Organización de Estados Iberoamericanos y se desarrolló en gran medida teniendo en cuenta la experiencia española.

En general, los responsables de las universidades latinoamericanas han sido conscientes de la necesidad de intensificar y organizar adecuadamente las relaciones entre la universidad y su entorno socioeconómico. Sin embargo, (por falta de conocimientos y de apoyo técnico, y/o por condicionamientos de las propias universidades) no han sido capaces de establecer estrategias adaptadas a las características de las universidades y de los demás elementos del Sistema de Innovación en el que se encuentran inmersas. La tendencia general en los países latinoamericanos ha sido la adopción de esquemas y modelos de vinculación derivados de la expe-

riencia de países desarrollados, en muchos casos sin la crítica ni la reflexión adecuadas.

## **Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento**

Lo descrito anteriormente da cuenta de las dificultades actuales que existen para promover las relaciones de la universidad con el entorno socioeconómico en América Latina. El problema central es que las políticas de fomento de estas relaciones que emprenden los diversos países se enfrentan a importantes limitaciones del contexto en el cual deben operar, ya que no cuentan con la suficiente capacidad para lograr, en el tiempo necesario, la consolidación de un gran Sistema Nacional de Innovación o la construcción de relaciones más confiables entre los actores que las ponen en práctica. Esto evidencia la necesidad de analizar las políticas públicas adoptadas y replantearlas según las características de cada país.

En este contexto, en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación que tuvo lugar en Montevideo, Uruguay, los días 12 y 13 de julio de 2006, se aprobó un documento cuyo objetivo era establecer las bases para el desarrollo de la iniciativa "Espacio Iberoamericano del Conocimiento" de acuerdo con el mandato recibido de la XV Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Salamanca en 2005

En el citado documento se propone la definición del Espacio iberoamericano del Conocimiento como "un ámbito" en el cual se promueve la integración regional y se fortalece y fomenta las interacciones y la cooperación para la generación, difusión y transferencia de los conocimientos, de manera tal que ello genere una mejora de la calidad y pertinencia de la educación superior, la investigación científica y la innovación para fundamentar un desarrollo sostenible de la región (EIC, 2006).

## **La importancia de las Relaciones Universidad-Empresa (RUE): nuevos enfoques sobre la innovación y la producción de conocimiento**

Si bien las relaciones universidad-empresa (rue) no constituyen un fenómeno nuevo, es evidente que en las últimas décadas han adquirido un mayor protagonismo, hasta el punto que su promoción se ha convertido en un componente clave en

las políticas de innovación implementadas por muchos gobiernos alrededor del mundo. El interés por fomentar este tipo de vinculaciones ha encontrado respaldo e impulso en destacan la importancia de las interacciones entre los agentes científicos y productivos no solo para la innovación empresarial, sino también para el desarrollo y validación social de la investigación universitaria.

Se ha señalado también, que una mayor vinculación con el sector productivo constituye un estímulo para la investigación universitaria al proveer recursos clave para su desarrollo. En un contexto caracterizado por la reducción de la financiación pública en diversos ámbitos, la relación con las empresas se presenta como una forma de acceder no solo a recursos financieros adicionales, sino también a instalaciones y equipos que pueden ser importantes para la realización de actividades de investigación. Así, las relaciones fluidas entre las universidades, por una parte, y la industria, el gobierno y la sociedad en general, por otra, se convierten en una estrategia indispensable para validar y legitimar los resultados de la actividad científica.

De esta forma, más allá del número de estudiantes formados o publicaciones realizadas, es común encontrar hoy día indicadores relacionados con la captación de recursos a través de contratos de I+D con la industria, el número de patentes solicitadas y de licencias concedidas e, incluso, el número de empresas *spinoff* creadas.

“Spin-off” es un término anglosajón que expresa la idea de la creación de nuevas empresas en el seno de otras empresas u organizaciones ya existentes, sean públicas o privadas, que actúan de incubadoras. Con el tiempo acaban adquiriendo independencia jurídica, técnica y comercial.

Estas Empresas Spin-off son también conocidas como Empresas de Base Tecnológica, que suele estar ligadas a la universidad y contribuir a la transferencia de hallazgos científicos desde esta al sector social en forma de productos innovadores.

## **Las relaciones universidad-empresa (rue) en el contexto latinoamericano**

A partir de la década de 1.990 se materializa en América Latina un cambio en las políticas de ciencia y tecnología que promueve una mayor implicación de la universidad en los procesos de transferencia y comercialización del conocimiento. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados a lo largo de estos últimos años, se evidencia que la relación universidad-empresa (rue) es aún bastante débil en este contexto. En encuestas realizadas en varios países latinoamericanos las universidades

aparecen siempre en las últimas posiciones. En México, por ejemplo, el porcentaje de empresas que cooperan con universidades es solo del 6%, un porcentaje similar al de otros países como Argentina o la República Bolivariana de Venezuela (Thorn y Soo, 2006; Arocena y Sutz, 2001).

Las rúe han tenido que hacer frente a otras barreras derivadas tanto de la dinámica productiva regional como de la propia tradición universitaria. Sin desconocer las desigualdades nacionales existentes, la especialización productiva latinoamericana se ha perfilado en sectores tradicionales de bajo contenido tecnológico, lo cual no favorece la demanda empresarial de conocimiento universitario y no contribuye al establecimiento de intereses comunes entre el sistema de investigación público y el sector productivo. Otro rasgo que complementa lo antes expuesto es el predominio de las pequeñas y medianas empresas (PyMe), las cuales además de desempeñarse en sectores tecnológicamente poco desarrollados, no tienen la capacidad interna necesaria para absorber el conocimiento universitario. Estudios realizados en diversos países de la región revelan que la mayor parte de las PyMe no cuentan con infraestructura en materia de I+D y en muchos casos no disponen de personal debidamente cualificado que les permita equiparar nuevas tecnologías y emprender proyectos de innovación (Abello, Ramos y Amar, 2002; Huanca, 2004). Las características anteriores inhiben el desarrollo de procesos estables de vinculación entre la universidad y la empresa. Fernández de Lucio y otros (2000) exponen que con este tipo de conformación las relaciones se tornan más difíciles por dos razones: la poca demanda de servicios tecnológicos y la precaria capacidad de absorción existente al interior de las firmas.

Pero no solo existen barreras por parte de las empresas. Las universidades latinoamericanas presentan también una serie de características que han dificultado su vinculación con el sector productivo. Una de ellas es su debilidad en términos de investigación. Aunque las universidades constituyen el principal agente regional en materia científica y tecnológica lo cierto es que la investigación no se ha consolidado como misión académica en la mayor parte de ellas, especialmente en las instituciones privadas, esto se ve reflejado en el reducido número de docentes universitarios con título de doctor y el poco peso que tiene la región en las publicaciones internacionales (Thorn y Soo, 2006). A lo anterior se suma la reducción de la financiación pública de los últimos años, lo que ha dificultado el desarrollo de una sólida infraestructura científica y tecnológica, aunque si bien es cierto que las limitaciones presupuestarias son señaladas como un elemento motivador para relacionarse con el sector productivo, no hay que desconocer que, al final, esta relación se define en

función de lo que la universidad puede ofrecer, lo cual a su vez depende de la capacidad científica y tecnológica que posee la institución.

En América Latina, por lo tanto, se puede correr el riesgo de que un fomento indiscriminado de las rue tenga, por una parte, un escaso efecto sobre el desarrollo de la innovación empresarial y, por otra, no contribuya al desarrollo de la investigación universitaria, como se viene diciendo. Es más, la adaptación de la universidad a las necesidades económicas del entorno podría incluso afectar negativamente la consolidación de la investigación como actividad académica, generando así un círculo vicioso: dado que las empresas no demandan conocimiento novedoso, las universidades no se preocupan en producirlo. Existen algunos estudios que ponen de manifiesto que las rue pueden penalizar la investigación universitaria si estas se basan en actividades rutinarias, de poco contenido científico tecnológico (Manjarrés, Gutiérrez Gracia y Vega Jurado 2008).

### **Desafíos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento**

En este contexto, es importante tener en cuenta que el fomento de las relaciones universidad-empresa (rue) no constituye un objetivo en sí mismo. Su importancia está dada por la medida en que dicha relación represente una estrategia eficaz para promover los procesos de innovación empresarial y para apalancar la contribución que las universidades hacen al desarrollo de su territorio. Si se desean consolidar en América Latina las rue que tengan realmente un impacto positivo, es necesario trabajar paralelamente en dos ámbitos:

- el desarrollo de la investigación universitaria, y
- el desarrollo de la capacidad de absorción del tejido productivo regional.

Tradicionalmente las políticas públicas han focalizado su atención en el primer ámbito, tratando de empujar una vinculación más estrecha entre las universidades y las empresas. Si bien es importante seguir trabajando en el fortalecimiento de las capacidades de investigación de las universidades, es momento de prestar mayor atención al segundo ámbito. Si desde la política pública no se incide sobre la capacidad de absorción de las empresas, la demanda regional de conocimiento universitario seguirá siendo reducida y, por ende, la contribución que puedan hacer las universidades a la innovación empresarial. Una estrategia razonable en esta línea es promover la inserción de personal cualificado en las empresas, lo cual, en principio,



no solo tendría un efecto positivo sobre el desempeño de la organización, sino que, además, facilitaría el acceso y explotación del conocimiento universitario. Algunos países, como Argentina y México, ya se han puesto en marcha instrumentos que van en esta dirección, como por ejemplo la cofinanciación con dinero público de contratos de jóvenes altamente cualificados para que trabajen en la industria, como así también lo que se denomina comúnmente: las pasantías.

Dado que las universidades siguen siendo un actor clave, y para que ellas cumplan con su responsabilidad y su reto de formar profesionales con los conocimientos y competencias requeridas en el mercado laboral, se hace necesario establecer estrategias que les permitan acercarse mucho más al sector productivo, identificar sus necesidades y adecuar los programas y cursos de formación teniendo en cuenta los requerimientos del mercado de trabajo. Ello supone poner un mayor énfasis en la enseñanza, no solo como una misión universitaria en sí misma, sino también como base para articular las relaciones entre la universidad y su entorno socioeconómico. Planteamiento que estaría en consonancia con lo señalado por algunos autores que reivindican el papel de la enseñanza como principal mecanismo a través del cual las universidades contribuyen al desarrollo de su territorio (Florida, 1999; Laredo, 2007).

Lo anterior no significa que la universidad deba cerrarse a la adopción de esquemas innovadores orientados a la transferencia o comercialización directa de sus resultados de investigación, pero sí implica que estos no deben ser contemplados como el elemento central sobre el que se construya el discurso de vinculación universidad-sociedad, dado que no existen las capacidades científico-tecnológicas adecuadas al interior de la universidad para llevarla a cabo, y tampoco una estructura productiva con suficiente capacidad de absorción para aprovechar eficientemente las mismas.

En cualquier caso, bien sea a través de la enseñanza o a través de la transferencia de resultados de investigación, las universidades latinoamericanas tienen el desafío de mejorar la gestión de sus relaciones con el sector productivo y aunque en las últimas dos décadas han creado diversas estructuras orientadas a este fin, lo cierto es que el grado de profesionalización de dicha actividad es aún bastante reducido (Castro y Vega Jurado, 2009).

Por último, pero no menos importante, es el reto adicional que enfrentan las Universidades (instituciones de educación superior) en América Latina: compatibilizar dentro de sus modelos de gobernanza la tradicional «extensión universitaria» con la contribución directa al desarrollo económico. No se trata de que la universidad latinoamericana deje de lado el compromiso comunitario que la ha caracteriza-

do a lo largo de las últimas décadas, sino que incorpore dentro de su esquema de vinculación con la sociedad una relación más directa con las actividades económicas. No existe un único modelo de vinculación universidad-sociedad exitoso, es decir, no hay una práctica global de «tercera misión». Es así como cada país debe definir su propia estrategia de vinculación en función de las especificidades de su contexto y lo mismo cabe decir respecto a las universidades. Al final, la enseñanza, la investigación y la tercera misión se integran de una forma única y específica en cada universidad, y el énfasis que se le otorga a cualquiera de ellas depende de las características de su entorno y del desarrollo histórico que ha seguido la institución. Por tanto, si bien es importante disponer de un sistema de indicadores que facilite la definición y evaluación de las estrategias de interacción, hay que tener en cuenta que la implementación del mismo debe ser lo más flexible posible para evitar la comparación entre universidades en función de un estándar común de desempeño.

### La posición de la Comisión Europea sobre la "tercera misión"

El posicionamiento de la Comisión Europea (2.000) se basó en insistir en el papel de la Universidad como agente de transferencia y difusión de conocimiento y tecnologías a la sociedad, en colaboración con los agentes que integran ésta, para ir fortaleciendo el *Sistema de Innovación en Europa* y poder competir en el futuro con otras naciones y áreas socioeconómicas.

Triángulo que enfatiza el papel relevante del mayor esfuerzo en I+D, de una nueva orientación en la educación primaria y secundaria, así como en la enseñanza universitaria, que lleve a una armonizada convergencia de acciones orientadas a la generación de innovación.

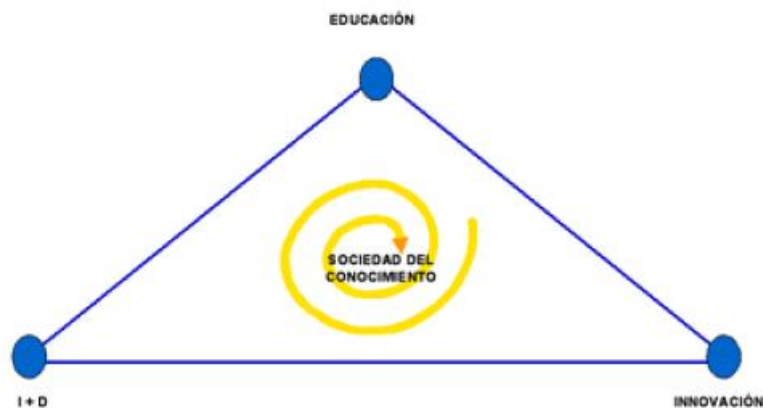


Figura 1. El Triángulo de la sociedad del conocimiento (Fuente: (Campos, 2007))

Finalmente, la Comisión Europea presentó en noviembre del 2.006 la nueva estrategia para activar el Sistema de Innovación de la UE, compuesta por diez acciones, entre las que destaca la primera centrada en cómo mejorar y estimular el sistema de educación de los países miembros de la UE en el período 2.007/2.010, con el fin de facilitar el desarrollo efectivo de la "tercera misión" de la Universidad, así como la cuarta dedicada a la promoción de sistemas de transferencia del conocimiento entre Universidades, OPIs e Industria.

### **Propuesta de formalización de la "tercera misión": el reto de su cuantificación**

Una vez analizados los fundamentos y antecedentes que configuran el marco conceptual y los enfoques y experiencias principales sobre la "tercera misión", parece que los ejes en que ésta se puede ir concretando giran en torno a las proposiciones siguientes:

- La extensión de sus actividades y el desarrollo económico y social de su comunidad o entorno de referencia, es decir, más allá de la misión de la enseñanza e investigación científica, como diría Ortega (1.930).
- La transferencia del conocimiento para que, en colaboración con los otros agentes del Sistema de Ciencia, Tecnología y Sociedad o Empresa, pueda concretarse en innovación para el crecimiento y desarrollo sostenible de su entorno económico, es decir, una visión de la Universidad como espacio y agente de innovación.
- La función de emprendimiento, basada en dicha transferencia de conocimiento tecnocientífico a la sociedad, como creadora de valor, riqueza y empleo a través de la comercialización tecnológica y la creación de empresas *spinoffs*, entre otras acciones generadoras, lo que a su vez genera ingresos adicionales para el presupuesto universitario (Schulte, 2.004).

Estos ejes de la "tercera misión" implican una nueva forma de llevar a cabo el proceso de I+D, así como el diseño de nuevos espacios de transferencia y creación de conocimiento, orientados a la innovación en cualquiera de sus categorías o dimensiones. Espacios en los que deben integrarse para generar las necesarias externalidades, la universidad, la empresa y la administración pública, para desarrollar I+D y generar innovación.



Figura 2. La "tercera misión" de la Universidad  
Fuente: Potocnik (2005); Bueno (2006b)

En esta figura se recogen las tres misiones fundamentales: educación superior, investigación e innovación; así como las políticas que hay que llevar a cabo para que la "tercera misión" sea una realidad en los próximos años, como objetivo prioritario planteado por la Comisión Europea (2.004 y 2.006).

Esta integración y cooperación podría explicarse con la siguiente metáfora: hélice de "triple pala" ("modelo de triple hélice"), en la que el giro coordinado de cada una de las palas que representan los agentes que protagonizan los actuales Sistemas de Ciencia, Tecnología y Empresa, es decir, universidades, gobiernos y empresas, podrá generar la energía necesaria para que el Sistema de Innovación despegue y se eleve lo más alto posible. Lo que representa un gran reto, dadas las inercias, la complejidad y los recursos y capacidades que se ven involucrados en la definición y puesta en práctica de la "tercera misión" de la Universidad para los próximos años, sean éstos 2.010 o 2.020, como hitos estratégicos señalados por la Comisión Europea.

En resumen, para llevar a cabo esta nueva misión, es necesario:

- *Dirigir el proceso de transferencia del conocimiento tecnocientífico hacia la generación de innovación.*
- *Promover la creación de la cultura científica y de innovación que necesita la sociedad actual.*
- *Formar a los asesores y gestores tecnocientíficos en I+D como agentes inductores de innovación.*

## El caso de la UNER. Análisis de la evolución presupuestaria 2005-2015

Se presenta a continuación la evolución de los recursos presupuestarios y su aplicación en la UNER. La información analizada ha sido extraída de los anuarios estadísticos de la Secretaría Económico – Financiera de la universidad y es presentada en valores nominales, lo que representa una limitación para el análisis que buscaremos resolver en trabajos futuros.

En primer término analizaremos la evolución del presupuesto proveniente del Tesoro Nacional, como ha ido variando a lo largo de los años y cuáles han sido los rubros de gastos principales.

En segundo lugar veremos, cómo ha evolucionado el presupuesto del propio producido de la universidad y que magnitud representa respecto al presupuesto del tesoro.

Concepto	Año 2005	Año 2006	Año 2007	Año 2008	Año 2009	
Salarios del Personal	\$ 29.951.060	\$ 43.139.253	\$ 60.781.337	\$ 83.630.181	\$ 111.721.632	
Gastos de Func, Equip y Constr	\$ 3.730.774	\$ 4.818.463	\$ 3.878.791	\$ 3.947.639	\$ 11.464.253	
Prog. de Extensión Universitaria	\$ 250.600	\$ 262.400	\$ 216.000	\$ 260.600	\$ 260.600	
Programas de Ciencia y Técnica	\$ 845.543	\$ 865.576	\$ 1.101.883	\$ 1.725.087	\$ 1.826.544	
Otros Programas	\$ 2.334.830	\$ 3.732.541	\$ 3.890.373	\$ 3.032.238	\$ 6.027.358	
<b>Total</b>	<b>\$ 37.112.807</b>	<b>\$ 52.818.233</b>	<b>\$ 69.868.383</b>	<b>\$ 92.595.745</b>	<b>\$ 131.300.387</b>	
	Año 2010	Año 2011	Año 2012	Año 2013	Año 2014	Año 2015
Salarios del Personal	\$ 135.975.263	\$ 182.373.741	\$ 238.185.444	\$ 302.482.815	\$ 401.087.735	\$ 523.120.495
Gastos de Func, Equip y Constr	\$ 5.501.389	\$ 9.010.594	\$ 7.363.385	\$ 12.974.991	\$ 14.685.065	\$ 20.359.198
Prog. de Extensión Universitaria	\$ 193.420	\$ 453.142	\$ 1.173.600	\$ 1.408.000	\$ 1.774.000	\$ 2.305.800
Programas de Ciencia y Técnica	\$ 1.867.019	\$ 1.940.019	\$ 1.985.514	\$ 1.771.452	\$ 2.467.746	\$ 2.130.501
Otros Programas	\$ 18.411.943	\$ 22.514.180	\$ 28.054.144	\$ 37.870.328	\$ 79.407.995	\$ 108.914.863
<b>Total</b>	<b>\$ 161.949.034</b>	<b>\$ 216.291.676</b>	<b>\$ 276.762.087</b>	<b>\$ 356.507.586</b>	<b>\$ 499.422.541</b>	<b>\$ 656.830.857</b>

Cuadro Nº 1: Evolución del presupuesto del Tesoro UNER

Como es de esperarse el principal rubro de gasto a lo largo del período analizado ha sido el de Salarios de Personal. Vemos a continuación cuál ha sido su evolución.



Cuadro Nº 2: Evolución del rubro Salarios

Se observa que la curva de crecimiento del rubro salarios se vuelve más pronunciada a partir del año 2009. Esta situación será igualmente observable en otros rubros de gasto.

En segundo lugar analizaremos los rubros de Gastos de Funcionamiento, Programas de Ciencia y Técnica y Programas de Extensión universitaria.



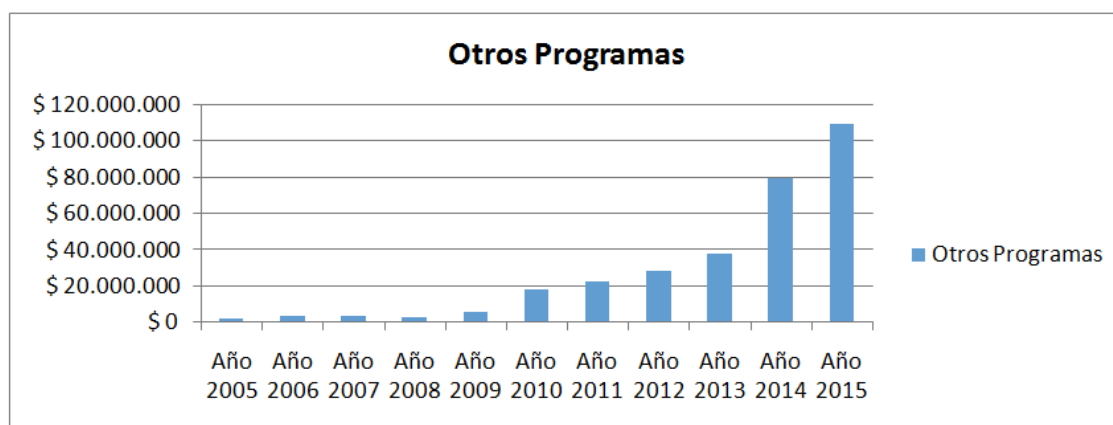
Cuadro Nº 3: Gastos de Funcionamiento, Investigación y Extensión

Como puede observarse la evolución no ha sido tan lineal en sentido creciente como el rubro de gastos salariales, pero si ha marcado un crecimiento a lo largo de los años. Sobre todo a partir del año 2009 al igual que sucedía con el rubro anterior. Esto marca una tendencia que indica que a partir del mencionado ejercicio los valores presupuestarios tuvieron marcados aumentos.

El programa de Ciencia y Técnica debe marcarse como se ha mantenido prácticamente en los mismos valores durante muchos años. Esto marca una política nacional y de las universidades a financiar estas actividades por otras ventanillas.

En cuanto al programa de Extensión si bien representa montos aún bajos en relación a los restantes rubros analizados, se observa que ha venido creciendo, lo que se explica en la política de la UNER de fomentar este tipo de actividades.

Analizamos a continuación un agrupamiento de rubros que hemos dado en llamar Otros Programas y cuya evolución explicaremos



Cuadro Nº 4: Otros programas

Como puede observarse hasta el año 2009 no es un rubro representativo en relación a lo que sucede en los años posteriores, donde además de tener un marcado crecimiento, en 2015 llega a representar más del 10% del presupuesto total.

Esta evolución se explica por una marcada política a nivel nacional a partir del año 2009 de generar refuerzos presupuestarios a las UUNN, a través de programas con asignación específica, principalmente a través de la SPU.

Es el caso del Plan de Expansión de la Oferta Académica, que explica en crecimiento presupuestario de los años 2013 en adelante y que se destino a financiar nuevas carreras cortas a término.

### **Evolución de la Estructura de Gastos**

Analizamos a continuación cuál ha sido la evolución de la estructura de gastos provenientes del presupuesto del Tesoro.

Como mencionamos el principal componente estará dado por la masa salarial cuya representatividad se analiza en el siguiente gráfico

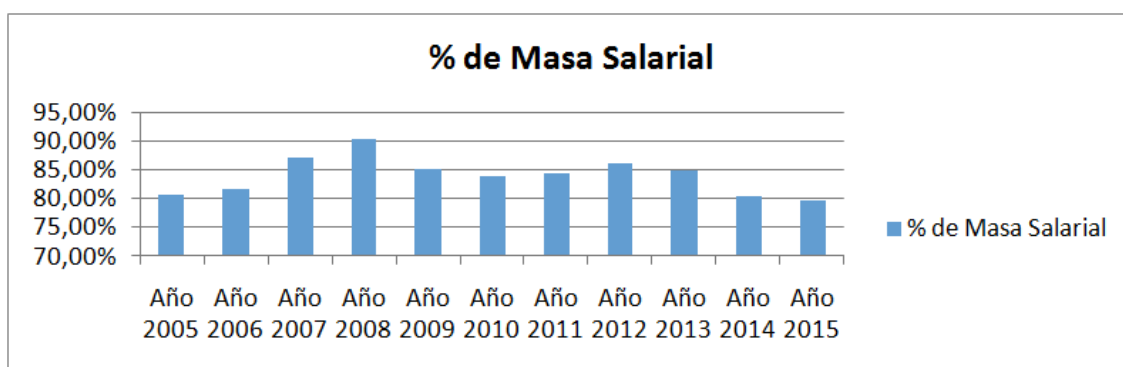


Gráfico N° 4: Evolución del porcentaje de Gastos en Salarios sobre el total.

Como puede observarse, la mejora en los indicadores presupuestarios a partir del año 2009 también se ha reflejado en una menor participación del rubro Salarios en el total. Esta reducción porcentual se vuelve más marcada en los últimos años de la serie, lo que es coincidente con aumentos presupuestarios en los programas mencionados.

Veremos a continuación la estructura total de la serie analizada

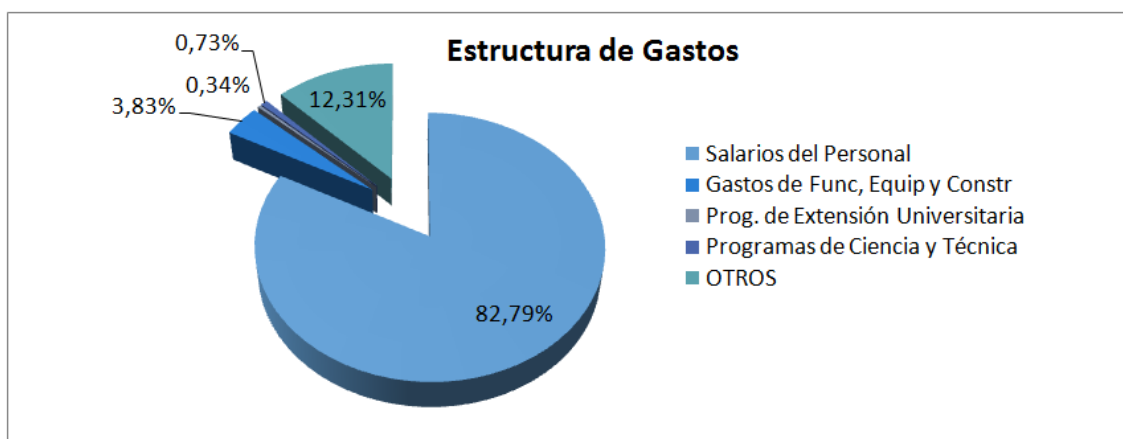


Gráfico N° 5: Estructura de Gastos de la Serie.

### **Evolución del presupuesto de actividades de Propio Producido**

A continuación analizaremos cómo ha evolucionado el presupuesto derivado de actividades del propio producido de la universidad. Al respecto vale mencionar que las mismas incluyen principalmente el dictado de cursos de posgrados, convenios con instituciones del sector público y privado para la realización de estudios y dictado de cursos a distancia.



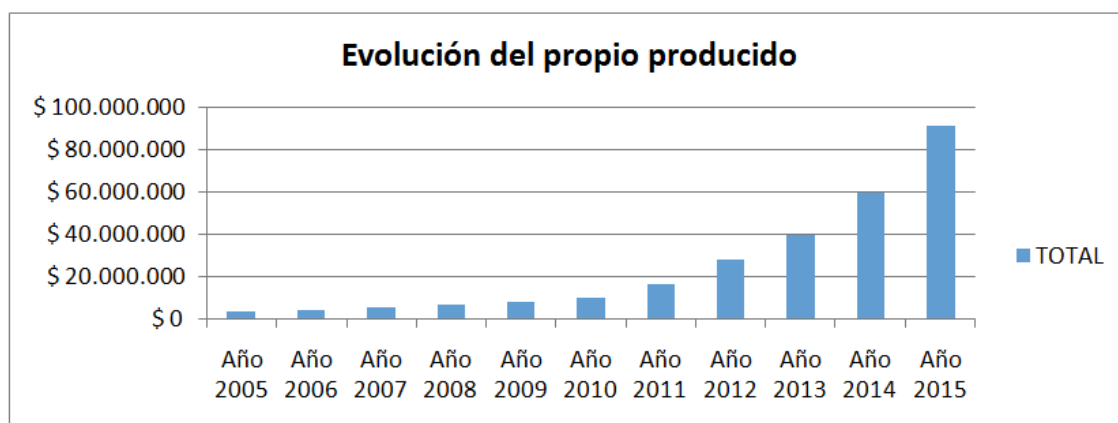


Gráfico N° 6: Evolución del propio producido.

La evolución de las actividades del propio producido no ha sido ajena al crecimiento que se ha verificado desde el año 2009. Teniendo un crecimiento casi exponencial desde el año 2012.

Además de un contexto nacional favorable en términos presupuestarios, las razones se explican por una mayor inserción en el medio de la universidad.

Resulta de interés analizar cuál ha sido la representatividad que ha tenido en relación al presupuesto principal derivado del tesoro, el generado por actividades del propio producido.

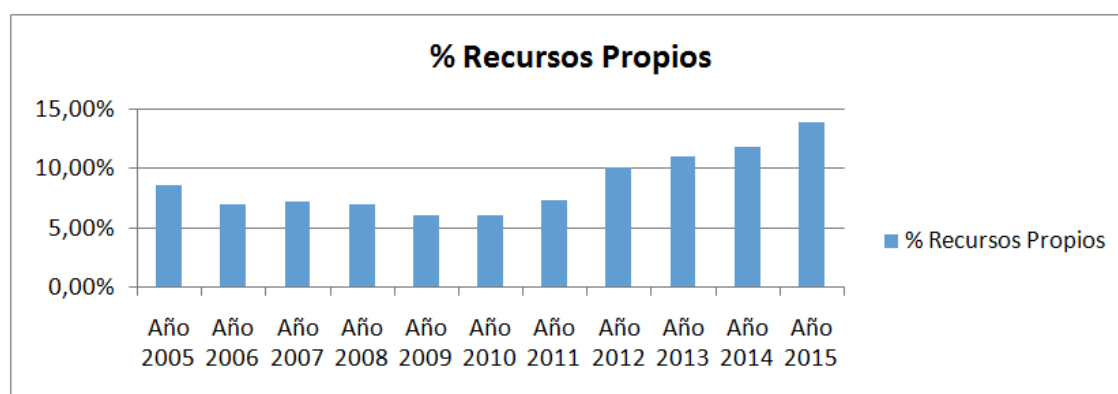


Gráfico N° 7: Porcentaje de propio producido sobre presupuesto del tesoro.

El crecimiento verificado a partir del año 2012, ha generado una relación de casi el 15% en el último año de la serie.

### Estructura de Gastos del propio producido

A continuación analizamos la estructura de gastos del propio producido. Al respecto destacamos que el principal rubro en este caso es el de Gastos de funciona-

miento, lo que se explica por los honorarios pagados para el dictado de cursos y realización de otros trabajos profesionales.

Es destacable el aporte del propio producido a las actividades de ciencia y técnica. Esto se explica porque muchos proyectos llevados adelante en laboratorios son generadores también de presupuestos para el propio producido.

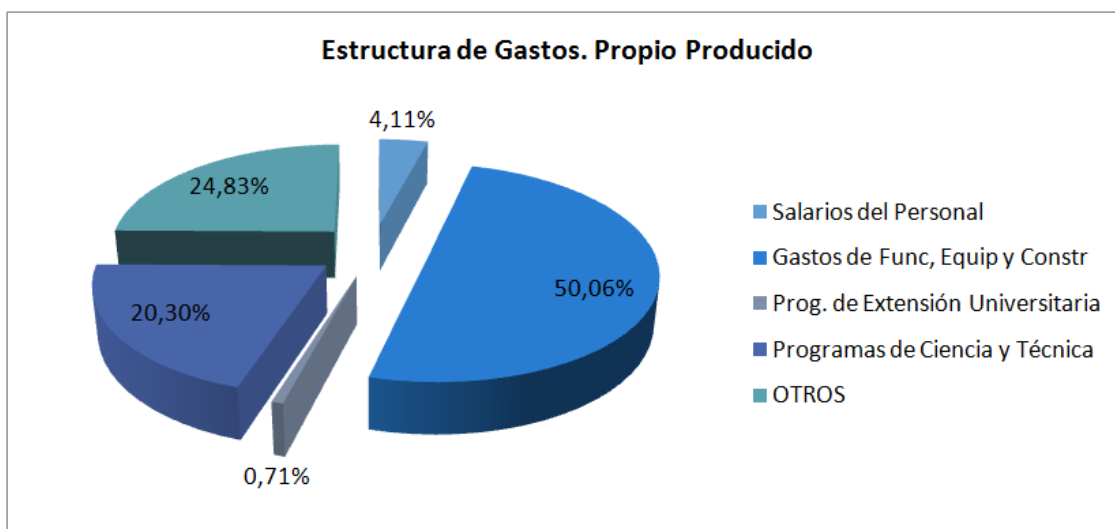


Gráfico Nº 8: Estructura del gasto del propio producido.

## Conclusiones

El futuro de la "tercera misión" dependerá del grado de armonía e integración de objetivos y comportamientos del marco político gubernamental, del marco social y empresarial y del marco académico investigador de la Universidad y de los Organismos Públicos de Investigación.

Sincronía o diacronía que puede ser la clave para el éxito o el fracaso de la propuesta de la "tercera misión", como nueva perspectiva de la función de la Universidad en la actual sociedad del conocimiento.

En conclusión, la propuesta de contenido y alcance de la "tercera misión" se puede formalizar a través de los tres ejes siguientes, que construyen el ámbito de actuación de la "tercera misión" de la Universidad, a la vez que permiten una definición aún provisional y exploratoria sobre dicho concepto:

- El eje que explica la aceptación corporativa (como misión de la universidad) de su papel fundamental para apoyar y generar innovación en el Sistema de I+D+I (actuando como agente y espacio dinamizador de estos procesos de innovación).

- El eje que explica el papel de la Universidad (en la concepción de su misión) como agente de emprendimiento, a través de la puesta en práctica de procesos de transferencia de conocimiento.
- El eje que explica la función de compromiso con el crecimiento y el desarrollo sostenible de la comunidad social en la que se integra la Universidad, lo que facilitará una mayor cooperación social en los procesos de I+D+I en la sociedad y economía del conocimiento.

En la Universidad Nacional de Entre Ríos un primer análisis cuantitativo permite apreciar dos situaciones: un marcado aumento del presupuesto generado por actividades que se enmarcan en la tercer misión de la universidad en su faz de prestadora de servicios a terceros y una creciente participación porcentual en del presupuesto proveniente del tesoro nacional destinado a actividades de extensión. Este último ha crecido en el período abarcado, incluso por encima del presupuesto destinado a actividades de investigación.

Las situaciones descriptas permiten describir un perfil de universidad que ha profundizado su inserción en el medio a través de convenios con el sector público y privado para la prestación de servicios de alta especialización y profesionalización en diversas áreas: ingenierías, contabilidad y administración, trabajadores sociales y otros. Esta mayor inserción permite observar una universidad proactiva en la asunción de esta tercer misión que se suma a las actividades de docencia e investigación tradicionales.

Las sumas crecientes de presupuesto asignado a actividades de extensión universitarias, entendidas estas como un subtipo de las descriptas dentro de la tercer misión de la universidad, configuran una institución comprometida con la problemática social del medio en que se inserta: los proyectos de extensión y actividades culturales desarrollados por la universidad se han enfocado en el período abarcado a la intervención comunitaria en sectores que requieren una mayor presencia estatal para llevar adelante sus objetivos, tales como pequeños productores de bienes y servicios, sectores vulnerables por razones de género o socioeconómicos, comunidades desplazadas geográficamente entre otros factores de vulnerabilidad.

En futuros trabajos buscaremos profundizar a través de un análisis cualitativo la descripción de las actividades que mencionamos con miras a obtener mayores elementos interpretativos para delinear la evolución del perfil de universidad.

## Bibliografía

- Becerra, M., Cetrángolo, O., Curcio, J., & Jiménez, J. P.** (2003). El Gasto Público Universitario en la Argentina. *Oficina del Banco Mundial para Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay – Documento de Trabajo N.8/03* .
- Campos, E. B.** (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Fundación madri+d para el Conocimiento* .
- Castro Martínez, E., & Vega Jurado, J.** (2009). Las relaciones universidad-entorno socioeconómico en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. *CTS* , 4 (12).
- Juarros, M. F.** (2005). Transferencia Científica. Un estudio de caso sobre las políticas de vinculación Universidad-Sector Productivo. *Cinta Moebio* .
- Mallo, P., Morettini, M., & Hammond, F.** (2010). Análisis estadístico del presupuesto destinado al sistema de educación superior argentino desde la realidad presupuestaria de la universidad nacional de Mar del Plata. *X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur* .
- UNER, S. E. *Anuario estadístico y presupuestario de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Períodos 2003-2015*.
- Vallejos, O.** (Abril de 2011). Universidad-empresa: un estudio histórico-político de la conformación del CETRI LITORAL. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad* .

# El análisis de costos en las universidades

NORBERTO GABRIEL DEMONTE

ngdemonte@fce.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral (UNL)

## Características de los costos en las universidades

Cualquier análisis de costos, independientemente del tipo de institución que se estudie, requiere de una adecuada identificación, clasificación y cuantificación de cada uno de los costos. En el caso particular de las universidades los principales costos corresponden a:

- Remuneraciones del personal docente (ordinario, interino o contratado), no docente, y de gestión
- Gastos de funcionamiento, incluyendo
  - Servicios Públicos (Energía eléctrica, Telefonía, Gas, Agua y Cloaca, Correo)
  - Servicios de terceros (Vigilancia, Limpieza, Mantenimiento, Apoyo técnico)
  - Insumos informáticos y gastos de oficina
  - Repuestos y gastos de mantenimiento
  - Cafetería y agasajos
  - Material didáctico
  - Viáticos y movilidad
  - Bienes menores no amortizables
- Becas y subsidios (para docentes y alumnos)
- Depreciaciones de edificios, instalaciones y equipos

Al clasificar estos costos según su variabilidad (en variables y fijos) vemos que la inmensa mayoría son fijos en relación al número de alumnos o de graduados. El rubro más significativo, constituido por las remuneraciones, no se modifica ante amplias variaciones en la cantidad de alumnos. Este comportamiento del costo laboral se debe a que si se considera razonable que un docente frente al aula pueda trabajar con un grupo de hasta 50 alumnos su remuneración será un costo fijo en el rango que va desde 1 a 50 alumnos.

Otro criterio de clasificación importante para la toma de decisiones atiende a la evitabilidad de los costos (Yardin, 2010), determinando costos evitables y no evitables de acuerdo a si se dejarán de soportar, o no, ante la decisión de discontinuar una actividad (como una carrera o una materia). La evitabilidad de los costos en las universidades es considerablemente baja pues el costo principal (las remuneraciones docentes) son no evitables en el corto plazo si se trata de profesores ordinarios con estabilidad laboral.

Históricamente los fondos que manejan las universidades presentan una acentuada rigidez, tanto para incrementarlos (debido a las recurrentes restricciones presupuestarias) como para reducirlos (porque la mayoría de los costos son no evitables). Por esta razón, no es una coincidencia que los costos con alta evitabilidad (como viáticos y material didáctico) sean los primeros en ser reducidos cuando los fondos disponibles son insuficientes para atender todas las necesidades de la gestión.

Un tema especialmente complejo es el de las depreciaciones de los bienes de uso, cuyo cálculo presenta serias dificultades al requerir la determinación de una vida útil razonable de los bienes. Por otra parte, al ser costos no erogables (es decir que no implican una salida de dinero), no siempre son consideradas en los cálculos de costos.

Resumiendo, los costos de la actividad universitaria presentan dos características claves: la preponderancia de costos fijos en relación a la cantidad de alumnos y la escasa evitabilidad de los mismos ante el cierre de una comisión, una asignatura o una carrera. En estas condiciones el cálculo de un costo unitario que surja del cociente entre los costos y los alumnos (o graduados) puede inducir a decisiones desafortunadas al considerar conceptos que no guardan relación con cada alumno (o graduado).

### **Algunas investigaciones interesantes sobre costos universitarios**

El estudio de los costos de la actividad universitaria ha sido abordado con distintos enfoques y con resultados de desigual valor. Las investigaciones centran la atención en dos aspectos: el análisis de costos y el uso de indicadores. En nuestra perspectiva el uso de indicadores es técnicamente útil pero el análisis de costos (bajo la figura del costo unitario) induce a confusión debido a su dependencia del nivel de actividad tomado como referencia y a la imposibilidad de extrapolarlo para niveles diferentes.

Morala y Gutiérrez (2009), en un trabajo muy completo pero carente de visión crítica, presentan el panorama del análisis de costos en las universidades europeas señalando que la posición mayoritaria calcula costos completos, es decir que incluye costos variables y fijos en el costo por alumno. En este texto la defensa del costo unitario carece absolutamente de fundamentación, dando por sobreentendido que es el camino técnicamente correcto. En ningún momento se explica porqué las matrículas de las universidades privadas deben estar en línea con los costos unitarios totales, omitiendo la consideración, tan frecuente en el ámbito educativo, de subsidios cruzados entre carreras o Facultades. Cuando las autoras hacen referencia a las decisiones que requieren cálculos de costos, como determinar resultados sectoriales, solicitar financiación o rendir cuentas, no tienen en cuenta que en ningún caso es imperativo calcular costos unitarios, sino que es suficiente (y conveniente) considerar los costos totales asociados a la decisión.

Desde la Universidad Nacional del Litoral se ha propuesto la figura de costo unitario por unidad de conocimiento agregado (Azerrad, Puccio y Yardin, 2006) como elemento de análisis. Esta idea, indudablemente original y que puede asimilarse a un examen aprobado, infiere que el alumno ha adquirido una nueva porción de conocimiento. Este concepto es superior de la noción de costo por alumno (o graduado) pero carga con la deficiencia esencial de todos los cálculos de costos unitarios fijos. Al relacionar una mayoría de costos fijos con la cantidad de exámenes aprobados los guarismos son susceptibles de una interpretación dudosa y no pueden extrapolarse a otro nivel de actividad. Así, decir que cada examen aprobado tiene un determinado costo conduce a la conclusión de que si hay más exámenes aprobados habrá más costos, lo que no se compadece con la realidad económica.

Un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Cuyo propone varios indicadores útiles para la gestión universitaria, sin hacer referencia a costos unitarios, lo que constituye una indudable fortaleza de su planteo. Respecto a los indicadores señala que *“Es conveniente determinar un número ideal del indicador de acuerdo a la meta definida, estableciendo rangos ‘tolerables’ de desviaciones...”* (Jardel, Sánchez, Dueñas Ramia y González Gaviola, 2006: 237). Dentro de los indicadores hay algunos orientados a la gestión académica, como *egresados por año / ingresantes*, y otros con contenido económico, como el *razonable y tradicional indicador alumnos / docente*. En todos los casos los indicadores están referidos a cada carrera atendiendo a su complejidad. También plantean comparar el indicador *gasto de energía eléctrica / metro cuadrado edificado*, asumiendo que dos unidades académicas de igual superficie deben consumir una cantidad similar de energía.

Este criterio, que parece muy racional, solo tendrá valor si los horarios de actividad son semejantes.

### **¿Cálculo de costos o análisis de decisiones en la gestión universitaria?**

Tradicionalmente los análisis de costos han pretendido determinar el costo de un bien o servicio: el producto obtenido o el servicio prestado. En la actividad universitaria este “producto” suele adoptar la figura del alumno (o graduado, e incluso la de “conocimiento agregado”). Una vez calculado este costo, cualquiera sea la unidad que se adopte, corremos el riesgo de que este importe sea utilizado para cualquier decisión concebible. Por el contrario, una de las cuestiones que los especialistas en costos estimamos fundamental para aportar elementos útiles para la toma de decisiones es establecer para qué se requiere el costo, definiendo claramente cuál es la decisión que se pretende tomar. Para la toma de decisiones deben considerarse solo los costos relevantes, atendiendo a su sensibilidad ante cambios en el nivel de actividad. Los costos relevantes son siempre de naturaleza incremental, diferencial o marginal y pueden ser fijos o variables respecto al nivel de actividad.

Los costos o los ingresos son relevantes cuando se encuentran relacionados de una manera lógica con una decisión y cuando varían de una alternativa de decisión a otra. (Barfield, Raiborn y Kinney, 2005: 500)

Cuando se pretende establecer el costo por alumno (o graduado), estamos ante la perspectiva tradicional que sostiene que los costos pueden y deben calcularse en relación a bienes producidos o servicios prestados. Por el contrario, una visión heterodoxa propone costear las decisiones teniendo en cuenta que:

El “costo de” los bienes, servicios, áreas geográficas, sucursales o funciones no existe. Las cosas no tienen costos. El costo es la cuantificación de los aspectos económicos que intervienen en una decisión. Las decisiones tienen costos. (Demonte y Yardin, 2004: 566)

Con estas premisas conviene detallar las decisiones que pueden tomarse en la gestión universitaria con impacto en los costos, que pueden agruparse en dos grandes tipos: las decisiones donde el factor económico es central (pudiendo ser estruc-



turales o coyunturales) y las de contenido principalmente pedagógico con efecto económico.

Las decisiones de contenido principalmente económico que tienen efectos sobre la estructura de costos y comprometen los mismos a largo plazo, pueden ser:

- Concursar cargos ocupados por personal interino o incrementar la jerarquía de los auxiliares que cumplen funciones de profesor
- Fijar una tarifa para los servicios a terceros o por utilización de espacios (cantina, librería o fotocopiadora)
- Definir el monto del aporte de las actividades aranceladas (posgrados, carreras a término o cursos) en universidades públicas
- Tercerizar servicios o cancelar los contratos vigentes y prestar los servicios con recursos propios
- Unificar o descentralizar los servicios comunes (biblioteca, limpieza o seguridad)
- Ampliar, reducir o modificar la infraestructura edilicia
- Modificar la estructura de la planta de personal no docente
- Crear sectores de apoyo (como emprendedores, asesoría pedagógica o intercambios)

También hay que considerar las decisiones de corto plazo, coyunturales, con un contenido principalmente económico, tales como:

- Incrementar o reducir el monto de los beneficios (becas para estudiantes, capacitación docente o viáticos para asistencia a congresos)
- Adquirir bienes (material didáctico, equipos informáticos o mobiliario)
- Otorgar horas extras al personal no docente
- Autorizar gastos de funcionamiento
- Fijar los viáticos para docentes que se trasladan regularmente a otra sede

Finalmente, existen decisiones que tienen un contenido principalmente pedagógico pero que cuentan con efectos económicos:

- Modificar la planta de personal (por variación de la matrícula o por necesidades académicas) Incorporando personal docente o cancelando designaciones interinas o no renovando contratos
- Incorporar o suprimir una sede áulica, una materia dentro de una carrera, una carrera o una Facultad
- Modificar la asignación de recursos, entre materias, áreas, carreras o Facultades.
- Iniciar o discontinuar una nueva modalidad de dictado (a distancia o con tutores)

- Incorporar las tecnologías de la información y comunicación al dictado de las clases.

Podemos apreciar que para ninguna de estas decisiones es necesario calcular el costo unitario por alumno, sino que la información requerida es diferente de acuerdo a la decisión a considerar.

### **Usos erróneos de la información sobre costos**

Los investigadores de los aspectos económicos de la actividad universitaria, como es inevitable, abordan el tema cargando con sus ideas generales sobre los costos. Particularmente importante es notar que la mayoría de los trabajos apunta a determinar el costo unitario completo, ya sea del alumno, del graduado o de la “porción de conocimiento agregada”. Pero la perspectiva que centra el estudio en los costos unitarios ha sido cuestionada varias veces debido a que este concepto no resulta útil para la toma de decisiones. En tal sentido, el cálculo de cualquier costo unitario será desaconsejable. ¿Por qué es inadecuado el costo unitario por alumno (o graduado) para la toma de decisiones? Supongamos que el costo unitario calculado sea de \$10.000 por alumno, ¿ello significa que necesitamos ese monto de dinero para dar cabida a un alumno más? ¿Ahorraremos \$10.000 si tenemos un alumno menos? ¿Crear una nueva carrera con una población estimada de 100 alumnos exige disponer de \$1.000.000? Las respuestas a estas preguntas son claramente negativas pues los costos involucrados en la decisión no están asociados directamente a cada alumno. A este respecto se ha señalado que “... *no necesitamos calcular costos unitarios en la toma de decisiones; solo es necesario considerar la sensibilidad de cada costo a los cambios en el nivel de actividad.*” (Demonte, 2009: 22)

Consideremos, por ejemplo, la situación que se presenta ante la reducción en la cantidad de ingresantes a las Facultades de Ciencias Económicas (Canale, Pacífico y Pagura, 2009). Si tomamos el costo fijo de las remuneraciones docentes y lo dividimos por una cantidad de ingresantes cada vez menor es evidente que el costo unitario por alumno será creciente. ¿Podemos tomar alguna decisión en base a estos guarismos? ¿Se han incrementado realmente los costos o son los mismos, pero ahora se los ha apropiado a una menor cantidad de alumnos? ¿Ha caído la “eficiencia” de los docentes? ¿Es conveniente y/o posible reducir la planta de personal en forma proporcional a la reducción de alumnos? Las respuestas a estas preguntas son negativas pues lo razonable será adaptar la capacidad de dictado a la cantidad de alum-

nos considerando la variabilidad y evitabilidad de los costos en cada caso concreto, además de las cuestiones académicas pertinentes.

A fin de poner de manifiesto la absoluta inutilidad del concepto de costo por alumno planteamos en el Cuadro 1 la situación de la cátedra donde se desempeña el autor de esta ponencia, que es el único docente en la misma, determinando costos unitarios en los sucesivos cuatrimestres con datos reales de la cantidad de alumnos.

**Cuadro 1**  
*Evolución del “costo por alumno” en la misma materia*  
*(importes ejemplificativos para una remuneración constante de \$1.000)*

<i>Concepto</i>	<i>Períodos</i>										
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>
Alumnos	48	34	31	9	20	19	29	34	21	19	26
Costo unitario por alumno	<b>\$21</b>	\$29	\$32	<b>\$111</b>	\$50	\$53	\$35	\$29	\$48	\$53	\$38

Esta metodología arriba a valores que carecen de utilidad para la toma de decisiones pues el mero cambio en la cantidad de alumnos modifica el costo unitario, desde un mínimo de \$21 hasta un máximo de \$111. Estos valores extremos obviamente coinciden con los períodos donde la cantidad de alumnos tuvo su máximo y su mínimo. ¿Qué decisión podemos tomar con estos valores? ¿Qué análisis acerca la eficiencia en el uso de los recursos puede hacerse? ¿En el período 11 fuimos más eficientes que en el período 10 porque el costo “bajó” de \$53 a \$38?

Otra limitación que presenta el costo por alumno aparece cuando dos docentes con distinta remuneración dictan clases a grupos con cantidades semejantes de alumnos. En el Cuadro 2 aportamos una comparación entre dos comisiones, cuyos costos se ven afectados por conceptos importantes en la conformación de la remuneración de los profesores como son la categoría y la antigüedad del docente.

**Cuadro 2**

*“Costo por alumno” en distintas comisiones de una misma materia  
(importes ejemplificativos con coeficientes reales y una remuneración base de \$1000)*

<b>Concepto</b>	<b>Comisión A</b>	<b>Comisión B</b>
Categoría del docente	Jefe de Trabajos Prácticos	Profesor Asociado
Antigüedad	5 años – 30 %	24 años – 120 %
Remuneración base	\$ 1.000	\$ 1.270
Remuneración con antigüedad	\$ 1.300	\$ 2.794
Cantidad de alumnos	50	50
Costo mensual por alumno	\$ 26	\$ 56

¿Significan algo estos costos unitarios? ¿Es más “barata” una comisión dictada por un profesor con poca antigüedad? ¿Sirven estos valores de apoyo a alguna decisión? El planteo subyacente a este cuadro es inadecuado pues es incorrecto decir que un alumno cuesta \$26. La perspectiva apropiada es considerar que se devengan costos no evitables por la remuneración de los dos docentes y que su capacidad máxima es de aproximadamente 100 alumnos. Por lo tanto, para una matrícula que oscile entre 1 y 100 alumnos el costo total será el mismo, y esa es la restricción que deberá tener en cuenta el decisor.

Uno de los argumentos utilizados para defender el cálculo del costo unitario es que sirve de “indicador”, se trataría de un importe que orientaría al decisor acerca de los recursos asignados a cada área. Sin embargo, nos encontramos ante una falacia pues un verdadero indicador debe brindar elementos que reflejen adecuadamente la realidad económica, función que no cumple el costo unitario. Consideremos el caso de las dos materias que tiene a su cargo el autor en la Facultad de Ciencias Económicas por las que percibe idéntica remuneración. Como vemos en el Cuadro 3, las comisiones con menor cantidad de alumnos parecen “caras” ya que los costos unitarios son superiores porque tienen menos alumnos. Pero este costo unitario no “indica” nada, no permite orientar ninguna decisión acerca de la asignación de recursos entre las carreras.

**Cuadro 3**

*“Costo por alumno” en distintas materias a cargo del mismo profesor  
(importes ejemplificativos para una remuneración de \$1.000)*

<b>Concepto</b>	<b>Materia A</b>	<b>Materia B</b>
Alumnos por comisión	50	25
Costo unitario por alumno	\$ 20	\$ 40

Los expertos en costos están formados en técnicas que surgieron, y se desarrollaron, en empresas con fin de lucro. Pero las universidades nacionales no tienen esa finalidad, por lo que existen en ese ámbito criterios de valoración que difieren sustancialmente de los aplicables a emprendimientos lucrativos. En las universidades nacionales es imprescindible tener en cuenta cuestiones que requieren una perspectiva diferente a la “rentabilidad”. En primer lugar, debemos considerar las áreas de vacancia, que requieren más recursos que los normales para superar la debilidad detectada, y que mostrarán un costo mayor al resto de los sectores. Esta circunstancia evidencia, precisamente, la calidad de la gestión, que se ocupa de paliar las deficiencias detectadas, y que de ninguna manera puede considerarse un despilfarro de recursos. Si, por ejemplo, una Facultad no posee un cuerpo docente experimentado en cierta área del conocimiento tendrá que contratar profesores externos y abonar viáticos, lo que hará que el sector débil tenga un costo mayor que el resto. En segundo término, debemos atender a las políticas compensatorias que atienden la diversidad (vinculada a las temáticas de aborígenes, migrantes, alumnos con capacidades diferentes, etc.), políticas que es muy probable que generen costos unitarios superiores. Esta situación puede ser plenamente aceptable desde la óptica de la política universitaria y no corresponde evaluarla con la mera comparación de costos unitarios por alumno como si se tratara de artículos destinados a la venta. También la política de inserción en el medio atendiendo a las necesidades regionales puede generar diferencias apreciables en los costos por alumno. Si en una región vulnerable a las inundaciones se decide mantener una Facultad de Ciencias Hídricas pese a contar con un alumnado exiguo, tal decisión no debe ser evaluada a través de los costos unitarios. Sin duda el costo unitario de esta Facultad con pocos alumnos será superior al de una Facultad tradicional como Ciencias Económicas, pero ello no tiene por qué ser un parámetro a considerar. Finalmente, las políticas de internacionalización y las actividades de extensión que realizan algunas universidades evidentemente incrementan el costo por alumno respecto a aquellas que abordan solamente la actividad docente.

## Usos públicos inadecuados del “costo por alumno”

Los costos que genera el sistema universitario argentino, caracterizado por la gratuidad y el ingreso irrestricto, tienen un alto impacto en la opinión pública. Generalmente recibe de parte del periodismo un tratamiento superficial, desacertado y, en muchas ocasiones, orientado a la crítica de la universidad pública. Presentamos seguidamente varias informaciones periodísticas que utilizan el concepto de costo por alumno de una manera inadecuada:

Ya en 2007 el periódico Infobae pretendió establecer un ranking de universidades calculando el costo unitario por alumno de cada universidad nacional. Lo hizo dividiendo el presupuesto total por la cantidad de alumnos, sacando conclusiones apresuradas y carentes de todo valor. Como las universidades tienen una estructura central de gobierno relativamente independiente de la cantidad de alumnos, ello hará que las que cuentan con pocos alumnos tengan un costo promedio más alto que aquellas de matrícula elevada. Considerando los datos oficiales de 2007, que utilizó el mencionado periódico, hemos seleccionado tres universidades en la que podríamos efectuar la siguiente comparación entre sus costos unitarios por alumno.

### Cuadro 4

*“Costo por alumno” en universidades nacionales seleccionadas (año 2007)*

<i>Universidad</i>	<i>Crédito presupuestario total (en miles de \$)</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Costo por alumno</i>
Chilecito	20.877	1.337	\$ 15,6
Buenos Aires	1.345.234	306.871	\$ 4,38
Formosa	38.468	12.660	\$ 3,0

Así presentada, la información es una fuente inagotable de confusión y controversias pues una lectura ligera del cuadro precedente puede hacer pensar que, como Chilecito tiene un costo por alumno cinco veces mayor que Formosa, es sumamente ineficiente en el uso de los recursos. Pero este enfoque carece de todo sustento si no analizamos la composición del presupuesto de cada universidad, las carreras que se dictan, las características del cursado, la antigüedad de la universidad y los objetivos estratégicos de cada casa de altos estudios. El citado periódico comenta los datos aportados de esta manera:

### Cuánto cuesta cada alumno en la universidad pública

Si se toma el presupuesto que cada universidad nacional tuvo para este año y se lo divide por la cantidad de alumnos de acuerdo con las últimas estadísticas existentes, se obtiene que el dinero disponible por estudiante fue realmente diferente según la provincia que se trate. ¿Qué explica las tan importantes diferencias entre presupuestos asignados? "Son muchos los factores que responden a la dispersión. Hay una cuestión que refiere a las estructuras y que es similar en todas las universidades. Por ejemplo, se asignan como mínimo 10 autoridades superiores por cada una, entonces, en Chilecito esa asignación puede implicar 10% del presupuesto, en cambio, en la UBA, puede implicar 1%", dijo. Otra cuestión importante es la cantidad de docentes por alumno. "En la UBA hay un docente para más alumnos que en Chilecito, se trata de dos realidades sociodemográficas diferentes". Como explicó Maluendres<sup>1</sup>, "es más caro sostener una universidad donde hay menos gente. Pero es estratégico que las haya... En el caso de la UBA, debe agregarse además la gran cantidad de personal que se desempeña de manera no rentada...<sup>2</sup>

Repárese en que las explicaciones de Maluendres son sumamente pertinentes para analizar la cuestión, e implícitamente cuestiona la utilidad del costo por alumno para efectuar comparaciones. Pese a ello el articulista no otorga la debida importancia a estos argumentos, sino que privilegia el efecto derivado de mostrar supuestas realidades contrastantes entre las universidades nacionales. Como bien señala Bourdieu (1997: 63) "*...los periodistas son a veces peligrosos: como no siempre son muy cultos, se asombran de cosas que no tienen nada de extraordinario y permanecen indiferentes ante otras que son absolutamente portentosas*".

¿Qué sentido debemos asignarle al hecho de que una universidad tenga un costo por alumno muy superior al promedio? ¿Significa ello que es muy ineficiente en el uso de los recursos? ¿Tiene pocos alumnos en relación a la planta docente? ¿Tiene demasiados docentes? ¿Debería recibir menos presupuesto? Ninguna de estas preguntas puede responderse utilizando el indicador de costo por alumno.

Dentro de la campaña contra la educación pública que ciertos sectores de la sociedad argentina llevan adelante desde hace años se inscribe la crítica a las universidades nacionales. Una de las formas predilectas de esa crítica es comparar los valores de los costos en las universidades públicas y en las universidades privadas. En

1 En ese entonces presidente del CIN (Consejo Interuniversitario Nacional)

2 <http://www.infobae.com/2007/10/26/345422-cuanto-cuesta-cada-alumno-la-universidad-publica/>

línea con esta estrategia una de las temáticas predilectas de los críticos de la universidad pública es cuestionar el rendimiento académico de los alumnos enfatizando la extensa duración de las carreras en las universidades públicas, línea argumental desde donde surge el cálculo del “costo por graduado”. Sin dejar de mencionar que es necesario acotar el tiempo que los alumnos permanecen en la universidad, no cabe duda que sostener que un graduado le “sale caro” al estado argentino es un argumento para cuestionar la universidad pública. Al respecto La Nación, citando un informe de la Universidad de Belgrano, comenta:

Es momento de recuperar el sentido común

Según el informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA), el 44% de los alumnos no aprueba más de una materia por año. Hay más de 483.029 estudiantes que están en esa situación. Esto encarece el costo por graduado hasta superar los US\$60.000 como promedio nacional y llega a extremos de US\$424.000 en la Patagonia austral. (Agustín Etchebarne 8/9/2014)<sup>3</sup>

En este comentario aparece la falacia de comparar los valores extremos del indicador, afectado por situaciones excepcionales, en lugar de destacar que la mayoría de las universidades tienen valores que oscilan alrededor del promedio sin dar lugar a casos excepcionalmente elevados.

Por otro lado, el indicador “costo por graduado” contiene un grueso error técnico que implica dividir el presupuesto de un año por la cantidad de graduados, olvidando que los mismos requieren de un “proceso” que abarca varios años, por lo que estaríamos comparando costos de un período sobre un “producto” (los graduados) que requieren un tiempo de permanencia en la universidad para graduarse. Se trata de un error semejante al de dividir los costos del último año por una producción que requiere de varios años para completarse. Cualquier estudiante de costos se daría cuenta que tal método es técnicamente insostenible.

Sobre esta información de costo por graduado se construyen discursos que dejan traslucir las perspectivas ideológicas acerca de la universidad, como hizo Fortuna Web al comparar los costos unitarios en ambos sistemas de gestión amparándose en valores supuestamente técnicos.

Un egresado de una universidad pública cuesta más que en la privada más cara

---

<sup>3</sup> <http://www.lanacion.com.ar/1725370-es-momento-de-recuperar-el-sentido-comun>, recuperado el 17/10/2016



Pero que un egresado cueste 45.000 dólares es un escándalo. El promedio nacional es de 60.000 dólares, peor aún. En la Universidad de la Patagonia Austral el costo llega a los 424.408 dólares. Sería más barato para los contribuyentes mandarlos a la Universidad de San Andrés, que tal vez sea la universidad privada más cara del país. (Martín Krause 15/9/2014)<sup>4</sup>

El argumento pretende comparar una Universidad ubicada en la provincia de Santa Cruz (con una muy baja densidad de población) con otra ubicada en el área metropolitana, cuando es evidente que la cantidad de alumnos, la disponibilidad de profesores, la importancia estratégica de tener una oferta educativa que promueva la radicación de población y la logística son absolutamente incomparables.

Por último, la xenofobia y la discriminación hacia los migrantes latinoamericanos también participa de este compendio de usos desacertados de la información sobre costos. El portal de TN presentó un supuesto estudio sobre los costos universitarios, que tituló con caracteres de catástrofe, diciendo:

Argentina gasta \$360 millones al año en subsidiarle la universidad a los estudiantes extranjeros

A la Argentina, **cada uno de estos estudiantes le cuesta \$28.400** al año. Por lo tanto, solo en 2016, el Gobierno destinará cerca de 360 millones de pesos en subsidiar a los estudiantes extranjeros.<sup>5</sup>

Evidentemente estamos frente a una falacia pues los costos de la universidad no se relacionan con cada alumno sino con el sostenimiento de la planta docentes y del personal de apoyo. Si a una materia cuya estrategia pedagógica central es la exposición oral asisten 30 alumnos, y la capacidad es de 50 alumnos, es posible incorporar hasta 20 alumnos (extranjeros o no) sin costo adicional para el Estado argentino. En este caso el costo es fijo hasta cubrir la capacidad del aula. El caso es muy distinto si los alumnos adicionales requieren de insumos de laboratorio u otros elementos que tengan relación con cada uno de ellos, pues estaríamos frente a un costo variable.

No queremos dejar de mencionar que el uso inadecuado del costo unitario se encuentra en la misma Secretaría de Políticas Universitarias. En sus Estadísticas

4 <http://fortunaweb.com.ar/2014-09-15-147549-un-egresado-de-una-universidad-publica-cuesta-mas-que-en-la-privada-mas-cara>, recuperado el 17/10/2016

5 [http://tn.com.ar/politica/argentina-gasta-360-millones-al-ano-en-subsidiarle-la-universidad-los-estudiantes-extranjeros\\_746105](http://tn.com.ar/politica/argentina-gasta-360-millones-al-ano-en-subsidiarle-la-universidad-los-estudiantes-extranjeros_746105), recuperado el 17/10/2016

Universitarias 2013 calculó el gasto de capital por alumno, relacionando inadecuadamente el gasto de capital con la cantidad de alumnos, en un enfoque técnicamente indefendible.

### **Algunas propuestas**

Para poder cotejar costos en la universidad es imprescindible referirlos a unidades homogéneas y comparables. La comparación de los costos por alumno (o graduado) entre universidades carece de seriedad desde el punto de vista técnico porque supone que las universidades son entes comparables, cuando lo único que tienen en común es la figura jurídica que adoptan. En la comparación entre universidades nacionales es imprescindible atender a la heterogeneidad del universo que se pretende analizar. Las universidades nacionales tienen significativas diferencias en su estructura, en las carreras que dictan y en la población y área geográfica donde ejercen su influencia. Ello hace que existan amplias variaciones entre los importes de los costos por alumno (o graduado), variaciones que son expuestas como muestra de un cierto desorden en el sistema universitario. Un análisis riguroso debe excluir de la comparación a las universidades de reciente creación porque tendrán siempre una relación desfavorable en relación a las universidades consolidadas. La cantidad de alumnos y la tasa de graduación en una Universidad nueva es un proceso que requiere de un cierto tiempo para que puedan efectuarse comparaciones válidas con las Universidades históricas. También deberán considerarse diferenciadamente las universidades ubicadas en zonas con escasa densidad de población. Una línea de trabajo que estimamos fructífera es establecer grupos de universidades semejantes (por cantidad de alumnos, tasa de graduación, antigüedad, carreras dictadas y zona geográfica) que puedan ser comparadas, permitiendo obtener conclusiones atinadas al tratarse de entes con cierta homogeneidad.

Las comparaciones que pueden resultar más apropiadas deben estar referidas a unidades académicas menores, como pueden ser las Facultades, que pueden tener numerosos rasgos en común. Incluso adoptando este criterio de comparar Facultades no sería deseable hacerlo dentro de la misma universidad sin atender a las condiciones particulares en que se imparte la enseñanza en las distintas Facultades. Así, por ejemplo, podría ser conveniente comparar la Facultad de Ciencias Económicas con la de Ciencias Jurídicas, debido al sesgo expositivo que caracteriza a varias de sus asignaturas. Pero no sería deseable comparar dichas Facultades con Veterinaria o Ingeniería Química, que tienen un mayor énfasis práctico. Dentro de las

Facultades sería conveniente comparar materias similares, como *Costos y Gestión* con *Contabilidad de Costos* y también sería posible comparar cátedras semejantes (como *Costos*) entre distintas Universidades. Conocemos por comunicación personal de colegas que la Universidad Nacional de Córdoba tiene un promedio de 300 alumnos por comisión, mientras que en la Universidad Nacional del Litoral el promedio es de 50 alumnos. Una diferencia de esa magnitud nos está alertando de una importante diferencia en los recursos dedicados en cada universidad para un proceso de construcción del conocimiento muy parecido.

### Síntesis final

El presente trabajo pretende aportar conceptos que orienten el análisis de costos en el sector universitario desde una perspectiva técnicamente sólida y que se distinga de la visión centrada en el costo por alumno. Proponemos enfocarnos en el análisis de la decisión concreta en estudio, dejando de lado la referencia al costo por alumno (o graduado), y apreciando los costos relevantes de cada decisión (que son de naturaleza incremental, diferencial o marginal), fijos o variables respecto al nivel de actividad. Como elementos centrales del análisis de costos en las universidades consideramos adecuado emplear un conjunto de indicadores que permitan la comparación de recursos asignados a unidades de análisis similares (materia, área o Facultad) sin referirlos a la unidad alumno/graduado.

### Bibliografía

**Azerrad, Rut; José Puccio y Amaro Yardin** (2006): “Costos y rendimientos de la educación a distancia”: *Rev. Costos y Gestión N° 61*, Septiembre 2006, Buenos Aires, Iapuco.

**Barfield, Jesse; Raiborn, Cecily y Kinney, Michael** (2005): *Contabilidad de costos. Tradiciones e innovaciones*. México, Thomson.

**Bourdieu, Pierre** (1997): *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.

**Canale, Sandra; Andrea Pacífico y Fernanda Pagura** (2009): *Sistemas de información para entidades universitarias: análisis del abandono y rezago*. Anales del XI Congreso del IIC. Trelew 2009.

**Centro de Estudios de la Educación Argentina (CEA) – Universidad de Belgrano**

- (2016) Año 5 N° 48: *El presupuesto 2016 de las universidades nacionales*
- (2014) Año 3 N° 30: *El presupuesto de las universidades nacionales*
- (2014) Año 3 N° 27: *Universidades nacionales: el 44% no aprueba más de una materia por año*
- (2014) Año 3 N° 19: *Las universidades nacionales deben cuidar mejor sus recursos*  
Disponibles en [http://www.ub.edu.ar/centros\\_de\\_estudio/cea](http://www.ub.edu.ar/centros_de_estudio/cea)
- Demonte, Norberto** (2010): “Costos y toma de decisiones en las universidades”, en *Anales del XXXIII Congreso del IAPUCO*, Mar del Plata, IAPUCO.
- Demonte, Norberto** (2009): “Crítica del costo unitario”, en *Rev. Costos y Gestión N° 72*, Junio 2009, Buenos Aires, IAPUCO.
- Demonte, Norberto y Amaro Yardin** (2004): “Hacia una teoría heterodoxa del costo”, en *Rev. Costos y Gestión N° 54*. Diciembre de 2004. Buenos Aires, IAPUCO.
- Jardel, Eduardo; Esther Sánchez, Germán Dueñas Ramia y Miguel González Gaviola** (2006): “Gestión de universidades: implementación de presupuesto basado en actividades”, en *Rev. Costos y Gestión N° 59*, Marzo 2006, Buenos Aires, IAPUCO.
- Ministerio de Educación**, Secretaría de Políticas Universitarias  
(2007): *Anuario Estadístico 2007*  
(2011): *Anuario Estadístico 2011*  
(2013): *Anuario Estadístico 2013*
- Morala, María Belén y Gutiérrez, Cristina** (2009): “La medida de los costes de las universidades en tiempos de crisis”, en *Anales del XI Congreso del Instituto Internacional de Costos*, Trelew 2009.
- Yardin, Amaro** (2010): *El análisis marginal*, Buenos Aires, Buyatti.

# El financiamiento de los posgrados en Argentina: análisis exploratorio de sus precios en instituciones públicas y privadas<sup>1</sup>

M. CELESTE ESCUDERO

celeste.escudero@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) -Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

J. DANTE SALTO

dantesalto@gmail.com

Instituto de Humanidades (IDH)-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

## Introducción

Uno de los principales pilares de la universidad pública argentina es su gratuidad, es decir, el Estado Nacional financia las universidades a través del cobro de impuestos a la sociedad y quienes asisten no deben afrontar tasas ni aranceles académicos. Sin embargo, un área aún periférica, aunque cada vez más visible, de las universidades públicas se rige con otra lógica, diametralmente opuesta al principio de gratuidad. A diferencia del nivel de grado donde las carreras en instituciones públicas son financiadas en su totalidad por el Estado Nacional<sup>2</sup>, en el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento, entendiendo esto como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles y matrículas de las carreras de dicho nivel (Barsky, 1999; Escudero, Salto, & Zalazar, 2016; García de Fanelli, 1996; Unzué, 2011). En otras palabras, esta modalidad se basa en el paradigma de compartir los costos (*cost-sharing*) entre estudiantes y sus familias para financiar la educación superior (Johnstone, 2011), en este caso, a nivel de posgrado.

---

1 Estudio realizado en el marco Red de Investigación "Dilemas de nuevas culturas de producción del conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior". Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación y Deportes. Argentina.

2 Excepto las carreras de grado a distancia.

La convivencia de dos modalidades diferentes de financiamiento del nivel universitario público implica la existencia de dinámicas público-privadas en la educación superior Argentina (Miranda & Salto, 2015). Estas diferencias en el financiamiento están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo de los posgrados en Argentina; en gran medida promovido por los propios académicos en búsqueda de mayores niveles de especialización, por la necesidad de credencialismo y por demandas del mercado (tanto académico como profesional). Dicha expansión tuvo su apogeo durante la década de los noventa, en un contexto de restricción presupuestaria de las universidades y pérdida de la capacidad adquisitiva de los docentes universitarios (Groisman & García de Fanelli, 2009).

A pesar del crecimiento cuantitativo de la oferta de posgrado (y de su correspondiente crecimiento de la demanda), no existen estudios exhaustivos sobre los precios de los mismos y su naturaleza. El principio de autofinanciamiento tanto en el sector público como en el privado no tiene criterios estandarizados. En muchos casos el cobro de aranceles depende de los precios fijados por las mismas carreras de posgrado, que oscilan ampliamente entre unidades académicas y entre instituciones. La mayoría de los precios son fijados arbitrariamente por cada unidad académica, e inclusive, por cada carrera. Este trabajo releva y analiza la estructura de precios de los posgrados en Argentina, diferenciando entre instituciones públicas y privadas, tipos de carrera (especialización, maestrías y doctorados) y áreas disciplinares. Este ejercicio exploratorio permite avanzar en el análisis sobre la introducción de lógicas de mercado en el sistema universitario y en el desarrollo de hipótesis para futuras investigaciones.

## **Aspectos Metodológicos**

Para poder analizar los precios de los posgrados en Argentina fue necesario realizar una muestra probabilística sobre el total de 2469 carreras de posgrados acreditados (CONEAU, 2014), de tipo estratificada con asignación proporcional respecto del tipo de carrera (doctorado, maestría y especialización), sector de pertenencia (público o privado) y campo disciplinar (ciencias aplicadas, básicas, salud, humanas y sociales) (ver Tabla 1). La recolección de datos fue realizada de manera combinada entre visitas a sitios web de universidades, consulta vía correo electrónico y llamadas telefónicas, durante los meses de Diciembre de 2014 y Noviembre de 2015. La muestra final contempló 131 carreras, con un nivel de confianza de 0.95 y un margen de error de 0.2 (desvío estándar estimado de 1) (ver Tabla 2). Atendiendo a

su característica particular, fueron relevados los aranceles de 21 doctorados, 43 maestrías y 67 especializaciones. Fue necesario un total de 32 reposiciones para llegar al número estipulado de la muestra seleccionada, debido a carreras inactivas o imposibilidad de obtener información. Cabe aclarar que los valores informados corresponden al precio total de cada carrera de posgrado incluyendo matrícula anual, aranceles anuales y derechos a exámenes o presentación de tesis en los casos correspondientes.

**Tabla 1. Población de carreras de posgrado acreditadas por CONEAU (2014) (N= 2469)**

	Ciencias Aplicadas	Ciencias Básicas	Ciencias de la Salud	Ciencias Humanas	Ciencias Sociales	Total
Extranjero	-	-	-	-	1	1
Maestría	-	-	-	-	1	1
Internacional	-	-	-	7	10	17
Doctorado	-	-	-	-	1	1
Maestría	-	-	-	2	9	11
Especialización	-	-	-	5		5
Privado	67	-	219	116	299	701
Doctorado	8	-	10	29	28	75
Maestría	26	-	30	37	139	232
Especialización	33	-	179	50	132	394
Público	529	86	312	315	508	1750
Doctorado	108	58	25	65	62	318
Maestría	209	22	41	116	184	572
Especialización	212	6	246	134	262	860
Total	596	86	531	438	818	2469

Fuente: CONEAU (2014)

**Tabla 2. Muestra de carreras de posgrados acreditadas por CONEAU (2014) (N= 131)**

	Ciencias Aplicadas	Ciencias Básicas	Ciencias de la Salud	Ciencias Humanas	Ciencias Sociales	Total
Extranjero	-	-	-	-	0	0
Maestría	-	-	-	-	0	0
Internacional	-	-	-	0	1	1
Doctorado	-	-	-	0	0	0
Maestría	-	-	-	0	0	1
Especialización	-	-	-	0	0	0
Privado	4	0	12	6	16	37
Doctorado	0	-	1	2	1	4
Maestría	1	-	2	2	7	12
Especialización	2	-	9	3	7	21
Público	28	5	17	17	27	93
Doctorado	6	3	1	3	3	17
Maestría	11	1	2	6	10	30
Especialización	11	0	13	7	14	46
Total	32	5	28	23	43	131

Fuente: CONEAU (2014)

Finalmente, los precios fueron expresados a valores de 2014, deflactados por el Índice de Precios al Consumidor (IPC) publicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Argentina. Luego fueron convertidos a la moneda extranjera de dólar estadounidense a la cotización promedio anual del tipo de cambio vendedor publicado por el Banco Central de la República Argentina y a la Paridad del Poder Adquisitivo, para lo cual fue necesario utilizar el Índice de Precios al Consumidor (IPC) en su valor promedio anual publicado el Centro de Estudios de las Finanzas Públicas de la H. Cámara de Diputados con datos de U.S. Bureau of Labor Statistics.

### Perspectiva nacional

A pesar de su relativo menor tamaño y su ubicación periférica en la estructura organizativa de las universidades argentinas en comparación con las carreras de grado (García de Fanelli, 2012), la matrícula de posgrado ha crecido forma constante en términos absolutos y relativos.<sup>3</sup> Como puede observarse en la Tabla 3, en 1991, antes de la “explosión de oferta y demanda” la matrícula de estudiantes de posgrado representaba sólo 1% del total de la matrícula total (contabilizando estudiantes de grado y posgrado). Ya en 1997, la matrícula en posgrado representaba casi un 3%

<sup>3</sup> Aunque en forma tardía comparado con otros países de América Latina (Barsky, 1994; Krotsch 1997).



del total del estudiantado, un incremento considerable si se tiene en cuenta que la población de grado en las universidades creció en forma exponencial también. En 2013 (último año con estadísticas universitarias publicadas), los estudiantes de posgrado han llegado a representar un poco más del 7% de la población universitaria.

**Tabla 3. Alumnos de grado y posgrado en educación superior universitaria en Argentina (años seleccionados)**

	1991	1997	2013
<b>Alumnos de grado</b>	930000	31857	144264
<b>Alumnos de posgrado</b>	9200	31857	144264
<b>TOTAL</b>	939200	1134163	1975007
<b>Porcentaje de alumnos de posgrado</b>	0.98%	2.81%	7.30%

Fuente: Datos de 1991 (Krotsch, 1996); datos de 1997 (SPU, 1997, 1998); datos de 2013 (SPU, 2013).

En gran medida, los costos de ese crecimiento tanto de oferta como de demanda de posgrados en Argentina han sido absorbidos por los mismos alumnos y sus familias. A diferencia del nivel de grado donde las carreras en instituciones públicas se encuentran completamente sostenidas por el Estado Nacional, en el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento. Esto implica que la demanda, en este caso los estudiantes de posgrado, son los que cubren la mayor parte de los costos de las carreras de posgrado a través de aranceles.

La autofinanciación mediante el cobro de matrícula y aranceles tanto en el sector público como en el privado no tiene algún criterio estandarizado. Es más, en muchos casos el cobro de aranceles depende de los costos fijados por las mismas carreras de posgrado, que oscilan ampliamente entre instituciones y dentro de las mismas también. La mayoría de los precios son fijados arbitrariamente por cada unidad académica o carrera. Múltiples razones explican las características particulares del financiamiento de los posgrados. Uno de ellas se refiere a sus orígenes. Tal como se muestra en Tabla 4, hasta 1995, el nivel de posgrado se encontraba completamente desregulado por el Estado. Específicamente, hasta 1985 con preponderancia de una auto-regulación académica (ya que la mayoría de las carreras hasta ese punto eran de corte académico, principalmente doctorados) y de 1985 a 1995, con una clara auto-regulación del mercado (Salto, 2014). Si bien a partir de 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior y la creación de la CONEAU, el Es-

tado comienza a regular el posgrado, dicha regulación se centra principalmente en cuestiones de calidad y cumplimiento de estándares mínimos, dejando desregulada la fijación de precios por parte de las carreras, facultades y universidades. Es decir, más allá de una mayor presencia del Estado en aspectos evaluativos, el posgrado se caracteriza por mayores niveles de auto-regulación del mercado, principalmente en la determinación de los precios.

**Tabla 4: Etapas regulatorias en el posgrado en Argentina**

		Período		
		Pre 1985	1985-1995	Post 1995
Coordinación	Tipo de competencia	Desregulada por el Estado	Desregulada por el Estado	Regulada por el Estado
	Tipo de regulación	Auto-regulación académica	Auto-regulación del mercado	Regulación estatal para la competencia
	Estado	Baja (por medio de becas a estudiantes de doctorado)		Medio-Alta (por ley y agencias del Estado)
	Oligarquía académica	Alta (creación de carreras sin necesidad de aprobación gubernamental)		Media (necesidad de aprobación gubernamental; participación de pares académicos en la acreditación de carreras)
	Mercado	Baja	Alta (oferta basada en necesidades del mercado)	Medio-Alta (regulación estatal diseñada para fortalecer el mercado)

□

Fuente: Salto (2014) en base a Clark (1983); Jordana & Levi-Faur (2004).

Asimismo, la oferta de posgrado creció en forma acelerada durante un período de restricciones presupuestarias. Los académicos y las universidades no podían disponer de recursos provenientes del grado para sostener dicha expansión y el gobierno nacional no aceptó financiar un nivel que ya estaba en funcionamiento sin intervención estatal. De esta manera, el posgrado se convirtió en una estructura dentro del sistema universitario que le permitía (y sigue permitiendo) obtener recursos extras, por fuera del presupuesto y partidas presupuestarias del gobierno nacional, tanto a las instituciones como a los profesores involucrados en la gestión y

docencia de posgrados (Unzué, 2011).

Si bien el financiamiento hacia la demanda es prevalente en este nivel del sistema, diversas agencias nacionales y provinciales otorgan becas que permiten cubrir los aranceles de los posgrados, la mayoría sólo financian carreras de doctorado. A nivel nacional los organismos de financiamiento más importantes son el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT). Asimismo, las universidades públicas cuentan con agencias propias de ciencia y tecnología que financian estudios de posgrado (maestría y doctorado usualmente) para miembros de sus comunidades educativas (docentes, egresados y alumnos) o egresados de otras universidades que continúan estudios en la institución que otorga la beca. Algunas empresas privadas y fundaciones suelen ofrecer capacitación a empleados de alto rango en especializaciones y algunas maestrías, cubriendo los aranceles de dichas carreras.

Las carreras de posgrado también ofrecen reducciones arancelarias en diversas modalidades. En muchos casos como becas parciales para un porcentaje reducido de sus alumnos (ya sea por mérito o por necesidad). En otros casos existen convenios existentes al interior de las mismas instituciones. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Córdoba creó en 2009 un programa que financia los aranceles de las carreras de doctorado (matrícula, aranceles y cursos) a los docentes de dicha universidad. Otra modalidad es el descuento a egresados de la misma institución o de instituciones públicas.

En el sector público, el financiamiento a la demanda se complementa además con financiamiento a la oferta, a través de un tipo de subsidio cruzada entre el grado y el posgrado, por medio del pago de algunos costos salariales docentes (cargos de dedicación exclusiva, por ejemplo), de infraestructura, mantenimiento y personal no docente que provienen del presupuesto asignado por el Estado nacional.

Según Barsky y Dávila (2004) los posgrados según su modo de financiamiento están caracterizados de la siguiente manera:

a) los posgrados profesionales (especializaciones y maestrías), vinculados al mundo productivo, de administración y negocios, en los cuales los aranceles son cubiertos a veces por las empresas a las que pertenece el estudiante, y en muchos casos son estos mismos quienes cubren estos costos.

b) las especializaciones médicas, una parte importante de las llamadas “residencias médicas” son cubiertas por distintos niveles del Estado (nacional, provincial, municipal), Fundaciones, ONGs, entre otras instituciones.

c) los posgrados de las ciencias exactas y naturales son cubiertos a través del sistema

de becas del CONICET y de la ANPCYT, de las propias universidades y en algunos casos mediante fundaciones extranjeras como es el caso de la Fundación Vida Silvestre.

d) los posgrados en ciencias aplicadas y en ciencias sociales y humanidades, en los que una parte muy minoritaria es financiada por el mismo sistema que las ciencias exactas y naturales, y una gran cantidad de estudiantes cubren las matrículas con sus propios recursos. Considerando además la disparidad de costos que existe entre las diferentes carreras de doctorados, maestrías y especializaciones.

Finalmente cabe destacar la gran dificultad que se observa en la obtención de datos sobre el cobro de matrículas y aranceles, así como de otros indicadores. Esta problemática tiene como fundamentos dos características centrales de los posgrados: a) la descentralización de la oferta de posgrado y su autofinanciamiento, y b) una gran variabilidad de costos entre las diferentes carreras (especializaciones, maestrías y doctorados) dentro y entre cada una de las disciplinas.

### **Una exploración de los precios de los posgrados en Argentina**

Tal como se describió anteriormente, los precios de los posgrados en Argentina varían de acuerdo al tipo de carrera (Especialización, Maestría y Doctorado), sector de pertenencia (público y privado) y área disciplinar. La muestra aleatoria indica que, en promedio, cursar una carrera de posgrado cuesta 4.927 dólares, con un amplio rango de variación donde existen posgrados gratuitos mientras que otras carreras poseen aranceles altos (U\$S 95.508). Como muestra la Tabla 5, la mayoría de las carreras de posgrado incluidas en la muestra pertenecen al sector público, 92 versus 39, y las del sector privado tienden a tener precios más elevados, en promedio cuatro veces superior al promedio de aranceles fijados por el sector público.

**Tabla 5. Aranceles de carreras de posgrado de la muestra (2013)**

Indicadores	Sector Público	Sector Privado	Total
Cantidad de Carreras	92	39	131
Cantidad de Doctorados	17	4	21
Cantidad de Maestrías	30	13	43
Cantidad de Especializaciones	45	22	67
Aranceles Promedios	4.927	17.688	8.726
Aranceles Mínimos	0	3.420	0
Aranceles Máximos	28.986	95.508	95.508

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

La distinción por tipo de carrera brinda un panorama un poco más detallado de los precios de los posgrados. Así los doctorados, como es posible observar en la Tabla 6, en promedio suman entre aranceles académicos y tasas administrativas 7.926 dólares existiendo carreras con nulo arancelamiento (sector público) y con un valor máximo de 47.247 dólares (sector privado). Considerando el valor promedio abonado en cada sector es posible advertir también una gran diferencia entre los mismos; en el sector público este valor asciende a 2.529 dólares, mientras que en universidades privadas sus aranceles en promedio son de 30.865 dólares, esto es 12 veces superior al promedio de una universidad pública, en línea con lo expresado anteriormente. Cabe destacar que el sector privado no cuenta con doctorados en Ciencias Básicas y, que debido al bajo número de doctorados en Ciencias Aplicadas (8), la muestra tampoco refleja dichos precios. Dichos doctorados tienden a requerir una inversión más alta que doctorados en Ciencias Sociales y Humanas ya que precisan de laboratorios e insumos para su funcionamiento. Además, las universidades privadas que podrían invertir en dichas carreras no lo hacen tampoco en el grado, donde se concentran en áreas disciplinares que requieren bajos niveles de inversión inicial (Rabossi, 2011).

**Tabla 6. Aranceles de carreras de doctorado de la muestra por sector y área disciplinaria (2013)**

Área	N° Carreras	Aranceles Promedios	Aranceles Mínimos	Aranceles Máximos
<b>Total General</b>	<b>21</b>	<b>7.926</b>	<b>0</b>	<b>47.247</b>
<b>Sector Público</b>	<b>17</b>	<b>2.529</b>	<b>0</b>	<b>9.284</b>
Ciencias Aplicadas	6	2.089	0	9.284
Ciencias Básicas	3	877	21	1.710
Ciencias de la Salud	1	4.408	..	..
Ciencias Humanas	4	3.384	761	5.250
Ciencias Sociales	3	3.292	1.879	5.747
<b>Sector Privado</b>	<b>4</b>	<b>30.865</b>	<b>3.420</b>	<b>47.247</b>
Ciencias de la Salud	1	30.337	..	..
Ciencias Humanas	2	22.938	3.420	42.456
Ciencias Sociales	1	47.247	..	..

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

El relevamiento también permite observar una diferencia de precios dependiendo del área disciplinar de pertenencia. Los doctorados en Ciencias Básicas y las Ciencias Aplicadas del sector público tienen carreras gratuitas o con aranceles muy bajos (877 dólares por toda una carrera de doctorado), aunque las mismas Ciencias Aplicadas tienen también las carreras de doctorado con aranceles más altos (9.284 dólares). Sin embargo, en promedio, el área disciplinar que mayores aranceles cobra es Ciencias de la Salud (4.408 dólares), seguido por las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales. Las carreras de Ciencias Básicas registran el valor menor promedio (877 dólares), esto es aranceles 5 veces más bajos que los de Ciencias de la Salud.

El abaratamiento de los aranceles promedio en las Ciencias Básicas (y hasta cierto punto en las Ciencias Aplicadas) encuentra una posible explicación en la tendencia a considerar la formación de doctorado como parte integral de los cargos académicos, por lo cual los profesores en esas áreas no suelen cobrar honorarios extras. Hasta cierto punto se podría hipotetizar que la comunidad académica concibe a los doctorados como un bien público, que no necesariamente tiene que estar a merced de las reglas del mercado. Los mismos docentes que dedican carga anexa a los doctorados, cobran por dictar cursos de maestría y especialización. Asimismo, la

obtención de equipamiento para laboratorios se realiza por medio de subsidios a la investigación otorgados por agencias de ciencia y técnica del Estado, ayudando a reducir los costos operativos de dichos doctorados.

En el sector privado también existen diferencias entre doctorados dependiendo del área disciplinar de pertenencia. El promedio de las tres áreas disciplinares (Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales) es cercano a los 31.000 dólares, siendo los doctorados en Ciencias Sociales los de mayor arancelamiento en el sector (47.247 dólares). A partir de los valores de los doctorados de las instituciones privadas podemos suponer que el subsidio cruzado entre el grado y el posgrado es probablemente menor, por lo cual las carreras sostienen sus ofertas en gran medida sobre los aranceles cobrados directamente a sus alumnos.

Otra posible explicación sobre las diferencias en los costos de carreras de doctorado obedece a una diferenciación entre modelos de carreras doctorales. En las universidades públicas, principalmente las tradicionales, una gran parte de los doctorados no tienen una estructura fija de cursos de doctorado, sino que las carreras suelen ser no estructuradas o semi-estructuradas. Esto implica que la cantidad de cursos que tengan que realizar los doctorandos sean sólo unos pocos y que en muchos casos son ofertados por otras carreras de posgrado e inclusive otras unidades académicas y universidades. Este tipo de estructura generalmente se encuentra en doctorados tradicionales, que asemejan su estructura a los doctorados europeos. De esta manera, los costos de esos cursos no ingresan en el cálculo final de costos total de la carrera de doctorado. Las universidades públicas, además, suelen tener una planta dedicada al doctorado como carga anexa a las tareas, cargo de grado. De esta manera, se produce un subsidio cruzado entre el grado y el posgrado que permite reducir los costos totales de los doctorados. Mientras que, en el caso de las universidades privadas, el nivel de subsidio cruzado es menor y generalmente son doctorados estructurados, con una currícula fija más al estilo de doctorado estadounidense. Esto hace que la misma carrera tenga que ofrecer cursos para sus alumnos, contando con docentes propios que obtienen honorarios extras a sus actividades profesionales, en las universidades o por fuera de ellas. Este esquema hace que la estructura de costos sea mayor en el sector privado que en el público. Es decir, un doctorado en una universidad privada cuesta en promedio 12 veces más que en una pública.

A diferencia de los doctorados, las maestrías y las especializaciones están más cercanas a las lógicas del mercado y existen menores niveles de subsidios cruzados entre el grado y el posgrado, al menos en el sector público. Las maestrías en Argentina tienen aranceles promedio de 11.796 dólares, variando desde completamente gratuitas hasta

95.508 dólares.<sup>4</sup> En promedio, los valores de los aranceles son más elevados que en las carreras de doctorado, más aún si se tiene en cuenta que la duración teórica de las maestrías se calcula en dos años. En parte, esta diferencia entre aranceles de doctorado y maestría se debe a que las maestrías del sector público no obtienen mayores recursos financieros por parte de las instituciones, sino que el principio de autofinanciamiento es rector en este tipo de carreras tanto en el sector público como en el privado.

Sin embargo, existen diferencias importantes entre los aranceles cobrados por carreras del sector público y el privado. El promedio de precios en las universidades públicas es de 6.949 dólares mientras que en el sector privado es de 22.981 dólares. En promedio, cursar una maestría en una universidad privada es 3.3 veces más costoso que hacerlo en una pública, aunque como muestra la Tabla 7, existe una gran diversidad dependiendo del sector y área disciplinar. El caso que más se destaca en términos de aranceles es el de las Maestrías en Administración de Empresas (también conocidas internacionalmente como Master's in Business Administration-MBA), que tienden a cobrar aranceles más caros que el resto de las maestrías (en este caso, 95.508 dólares).

**Tabla 7. Aranceles de carreras de maestría de la muestra por sector y área disciplinaria (2013)**

Área	N° Carreras	Aranceles Promedios	Aranceles Mínimos	Aranceles Máximos
<b>Total General</b>	<b>43</b>	<b>11.796</b>	<b>0</b>	<b>95.508</b>
<b>Sector Público</b>	<b>30</b>	<b>6.949</b>	<b>0</b>	<b>20.722</b>
Ciencias Aplicadas	11	6.252	0	<b>20.722</b>
Ciencias Básicas	1	0	..	..
Ciencias de la Salud	2	7.064	6.113	8.015
Ciencias Humanas	6	6.804	2.465	16.161
Ciencias Sociales	10	8.473	4.890	15.361
<b>Sector Privado</b>	<b>13</b>	<b>22.981</b>	<b>6.679</b>	<b>95.508</b>
Ciencias Aplicadas	1	35.753	..	..
Ciencias de la Salud	2	13.213	6.679	19.748
Ciencias Humanas	2	13.026	12.695	13.358
Ciencias Sociales	8	22.981	9.670	95.508

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

<sup>4</sup> Cabe destacar que el único caso de maestría sin aranceles corresponde a una en Ciencias Básicas, que forma parte de una estructura de doctorado de esa misma área disciplinar.



Tanto en el caso de los MBA como en otras maestrías con claro perfil profesional, las empresas y no los alumnos son los que tienden a cubrir los aranceles. Algo por destacar son las posibles exenciones impositivas que las empresas, especialmente vinculadas al sector productivo, pueden acceder si capacitan su personal mediante alguna de estas carreras de posgrados. Así, por ejemplo, está en marcha desde finales de la década de los '90 el “régimen del crédito fiscal para Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES)”, que consiste en un bono electrónico que emite la institución para que la empresa que capacita a sus empleados obtenga un descuento cuyos valores actuales oscilan entre el 40% y el 90% de los impuestos nacionales.

En contraste con lo que sucede en las carreras de doctorados, las diferencias entre el sector público y el privado no son tan marcadas. Atendiendo la distribución disciplinar los precios más económicos en el sector público corresponden a carreras de ciencias humanas, mientras que los más caros pertenecen a ciencias aplicadas. En tanto que en el sector privado, las carreras más baratas se encuentran en el área de salud y las más onerosas en ciencias sociales.

Finalmente, en promedio las especializaciones son las que presentan aranceles más bajos de los tres tipos de carreras de posgrado. Esto se debe, en parte, a su menor tiempo de cursado y finalización. En promedio, este tipo de carreras, cuesta un total de 7.006 dólares desde las más económicas (sin aranceles) hasta las más costosas (US\$ 41.445). Los aranceles de las especializaciones en el sector privado son, en promedio, 1,51 veces más elevados que en el sector público. Como muestra la Tabla 8, si consideramos las áreas disciplinares, los aranceles de las especializaciones en Ciencias Aplicadas y de la Salud son 4 veces más elevados en el sector privado que en el público. Las especializaciones en Ciencias Humanas registran la mayor distancia del sector privado ya que son 6 veces más caras que en el sector público y las Ciencias Sociales la menor diferencia, sólo cuesta un 32% más que una carrera en el sector privado.

A igual que lo que acontece con las carreras de maestrías, las especializaciones también brindan exenciones impositivas a las empresas, especialmente vinculadas al sector productivo.

Las diferencias de costos entre tipos de carrera, área disciplinar y sector de gestión deben ser matizadas con diferencias al interior de cada una de esas dimensiones, ya que, por ejemplo, especializaciones en el sector privado dentro de la misma área disciplinar puede variar considerablemente. Esto se debe a que la estructura de costos es generalmente calculada en base a cada carrera y no tanto como política institucional de las universidades o las unidades académicas.

**Tabla 8. Aranceles de carreras de especialización de la muestra por sector y área disciplinaria (2013)**

Área	N° Carreras	Aranceles Promedios	Aranceles Mínimos	Aranceles Máximos
<b>Total General</b>	<b>67</b>	<b>7.006</b>	<b>0</b>	<b>41.445</b>
<b>Sector Público</b>	<b>45</b>	<b>5.041</b>	<b>0</b>	<b>26.663</b>
Ciencias Aplicadas	11	6.228	414	<b>26.663</b>
Ciencias Basicas	1	10.223	..	..
Ciencias de la Salud	13	2.654	1.362	9.324
Ciencias Humanas	7	1.984	0	2.652
Ciencias Sociales	13	4.733	0	9.201
<b>Sector Privado</b>	<b>22</b>	<b>7.633</b>	<b>4.486</b>	<b>41.445</b>
Ciencias Aplicadas	2	24.348	7.251	41.445
Ciencias de la Salud	9	9.320	4.863	12.875
Ciencias Humanas	3	11.730	7.025	15.068
Ciencias Sociales	8	6.267	8.013	19.436

Fuente: Elaboración propia según información muestral.

Nota: Valores de aranceles expresados en dólares.

## Consideraciones Finales

Las carreras de posgrados, públicas o privadas, en Argentina cuentan con pocos subsidios por parte del Estado, lo que admite un análisis desde los precios que finalmente debe abonar el estudiante. Y al mismo tiempo, el nivel de subsidio público en los posgrados varía en gran medida dependiendo del sector (público o privado), el tipo de carrera (especialización, maestría y doctorado) y el área disciplinar.

En términos generales, los aranceles del cuarto nivel varían dependiendo de la institución de egreso del alumno. Existen aranceles diferenciados para aquellos que han egresado de la misma facultad, universidad y/o sector, incrementando sus valores anualmente atendiendo al proceso inflacionario en el que se encuentra inmerso nuestro país.

La información disponible sobre las fuentes de financiamiento a nivel estudiantil son nulas. Nuestra recolección de información muestra los precios “de vidriera” de las carreras de posgrado. No se tiene en cuenta el tipo y cantidad de becas que se otorgan por carrera, ya que no es información disponible o de fácil acceso.

Si bien esta primera etapa de investigación nos permitió obtener un panorama general de cómo se conforman los precios de las carreras de posgrados en Argentina, y de modo indirecto conocer con qué se enfrentan las familias y estudiantes a la

hora de llevar adelante una carrera de posgrado por su carácter de autofinanciamiento, surgen nuevos interrogantes por resolver.

Por un lado, analizar las posibles asociaciones entre los precios y las categorizaciones establecidas por la CONEAU para comprender de algún modo si algunas carreras por haber obtenido una mejor calificación luego fijan aranceles más elevados, es decir, si existe una relación entre categorización y aranceles. Por otro lado, indagar las características de las instituciones, tales como los años de creación de la universidad, la cantidad de alumnos de grado y posgrados, políticas internas, entre otras cuestiones y su influencia en la determinación de los precios de las carreras del cuarto nivel.

## Bibliografía

- Barsky, O.** (1999). El desarrollo de las carreras de postgrado. In E. Sánchez Martínez (Ed.), *La Educación Superior en la Argentina: transformaciones, debates, desafíos*. Bs. As.: Secretaría de Políticas Universitarias, MCyE.
- Barsky, O., & Dávila, M.** (2004). *Las tendencias actuales de los posgrados en Argentina [Graduate education current trends in Argentina]* (Documento de Trabajo N° 117). Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Retrieved from [http://www.clacso.net/documentos\\_aportes/18.pdf](http://www.clacso.net/documentos_aportes/18.pdf)
- Clark, B. R.** (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.
- CONEAU. (2014). *Catálogo de Posgrados Acreditados de la República Argentina*. Buenos Aires: CONEAU.
- Escudero, M. C., Salto, D. J., & Zalazar, R.** (2016). El Financiamiento de los Posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en Perspectiva Internacional y Comparada. In N. Z. Lamfri (Ed.), *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior* (pp. 195–214). Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- García de Fanelli, A. M.** (1996). *Estudios de posgrado en la Argentina: Alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas [Graduate education in Argentina: Scope and limitations of its expansion in public universities]*. Buenos Aires, Argentina: CEDES.
- García de Fanelli, A. M.** (2012). State, Market, and Organizational Inertia: Reforms to Argentine University Education between 1990 and 2010. In H. G. Schuetze & G. Alvarez Mendiola (Eds.), *State and market in higher education reforms trends, policies*

- and experiences in comparative perspective* (pp. 97–111). Rotterdam; Boston: Sense-Publishers. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-800-1>
- Groisman, F., & García de Fanelli, A. M.** (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina [Incentives to the academic profession: salaries of university professors in Argentina]. *Revista Latinoamericana de Estudios Del Trabajo (RELET)*, 14(21), 143–167.
- Johnstone, D. B.** (2011). Financing Higher Education: Who Should Pay? In P. G. Altbach, P. J. Gumport, & R. O. Berdahl (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges* (Third). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jordana, J., & Levi-Faur, D.** (2004). The politics of regulation in the age of governance. In J. Jordana & D. Levi-Faur (Eds.), *The Politics of Regulation: Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance* (pp. 1–29). Northampton, MA: Edward Elgar.
- Krotsch, P.** (1996). El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación [Graduate education in Argentina: a history of discontinuity and fragmentation]. *Pensamiento Universitario*, 4, 43–56.
- Miranda, E. M., & Salto, D. J.** (2015). Dinámicas Público-Privadas en el Posgrado en Argentina: Redefiniciones de las Tradicionales Fronteras en la Educación Superior [Public-Private Dynamics in Argentine Graduate Education: Redefinition of the Traditional Boundaries in Higher Education]. In V. Vidal Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação* [Dialogues about Redefinitions in the Role of State and the Borders between the Public and the Private in Education] (pp. 276–294). São Leopoldo: Oikos.
- Salto, D. J.** (2014). Governance through the market and the state: postgraduate education in Argentina. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(1), 61–74. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66104>
- SPU. (1997). *Estadísticas de Posgrado 1997*. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- SPU. (1998). *Anuario de Estadísticas Universitarias 1998* [University Statistics Yearbook 1998]. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias.
- SPU. (2013). *Anuario de Estadísticas Universitarias 2013* [University Statistics Yearbook 2013] (p. 407). Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias. Retrieved from [http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario\\_2013.pdf](http://informacionpresupuestaria.siu.edu.ar/DocumentosSPU/Anuario_2013.pdf)
- Unzué, M.** (2011). Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad*, 29/30, 127–148.

# Las universidades del conurbano frente a la expansión de la matrícula universitaria. Una mirada desde las finanzas públicas y la equidad

FERNANDO PATRICIO DE LEONE

fdeleone@unla.edu.ar

Docente investigador, Universidad Nacional de Lanús

MARIELA ROSCARDI

mariela.roscardi@gmail.com

Docente investigadora, Universidad Nacional de Lanús

## Introducción

La educación cumple un rol trascendente en el sistema económico. Por diferentes factores, tales como la formación para el trabajo, la innovación técnica, la difusión tecnológica y la cohesión social, entre otros, el sistema educativo se vincula con el sistema económico. Conviven dos concepciones contrapuestas respecto de la función del sistema educativo. Por un lado, se lo considera como un mecanismo de igualdad social ya que permite contribuir al logro de igualdad de oportunidades mediante la nivelación de las capacidades productivas sociales e individuales. Por otro lado, es concebido como un mecanismo de generación e identificación de diferencias individuales (validando y reproduciendo las desigualdades vigentes) ya que actúa como un sistema de selección social donde principalmente distingue y selecciona a aquellos individuos que poseen mayor capacidad. A partir de los años ochenta se ha producido una expansión sin precedentes de la educación superior. Múltiples transformaciones sociales, tecnológicas, el acceso de sectores sociales históricamente relegados y el vínculo estrecho con la innovación tecnológica exigen observar con mayor detenimiento la relación entre la ciencia económica y la educación. (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009).

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo discutir acerca de la forma en que ciertas Instituciones universitarias públicas del conurbano bonaerense (UNLa, UNLM, UNAJ, UNSAm), a través de sus acciones, pueden contribuir a

disminuir la desigualdad de oportunidades de aprendizaje. La hipótesis que guía nuestro estudio sostiene que la expansión de la matrícula universitaria, en ausencia de políticas activas en pos de la igualdad, conlleva una brecha en el egreso/rendimiento/permanencia exitosa conforme el status socioeconómico del estudiantado. De esta forma, los resultados de las políticas presupuestarias activas de expansión universitaria podrían beneficiar en mayor medida a estratos sociales privilegiados que cuentan con mayor acumulación de capital cultural.

A los fines de validar la hipótesis presentada se propone realizar las siguientes etapas:

En una **primera parte**, se analizará la tendencia de la masividad en Educación Superior en Argentina a partir del año 2000 y la identificación de las brechas sociales que limitan la igualdad en educación superior. Para revisar la literatura y se abordará la problemática desde la noción de “Capital Cultural” (**Bourdieu, 2005**) la que sostiene que “... las carencias económicas no son suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de alumnos de diversas clases sociales. El Capital Cultural se encuentra desigualmente distribuido. Una desigualdad cultural, pues, que instituye y reproduce clases sociales”

En una **segunda parte**, se propone un análisis presupuestario y de políticas y acciones institucionales en pos de la igualdad de oportunidades a fin de contrarrestar en la incidencia en el proceso de masificación universitaria y los efectos de brechas sociales de egreso/rendimiento/permanencia exitosa.

### 1.a) Masificación y expansión del sistema universitario argentino

Hasta mediados del siglo pasado las universidades de América latina eran instituciones “de elite” a las que asistían un selecto grupo social (**Rezaval, 2008**) y atendían a un sector relativamente homogéneo de la población. La educación superior (de aquí en más: ES) no era una cuestión de política pública, a lo sumo la visualización del sector como objeto de políticas tenía lugar sólo cuando abandonaba su “normalidad” y se constituía en un problema de conservación del orden público establecido (**Cox, 1993**). Este escenario se transformó a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo XX, cuando las universidades comenzaron a enfrentarse a presiones para producir modificaciones, y así los sistemas de ES atravesaron en las décadas siguientes un fuerte proceso de expansión, de diversificación y de complejización interna como correlato del incremento de la importancia económica, social, cultural y política de la ES.

No son pocas las voces que sostienen que en gran parte del mundo a partir de la década del ochenta ocurrió una revolución en la ES: transformaciones pedagógicas, internacionalización de las instituciones, visualización del sistema educativo como un engranaje necesario del desarrollo económico, nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, y un vínculo estrecho con la innovación tecnológica productiva han sido probablemente los principales pilares de este cambio. Así, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (**CMES, París 1998**) los líderes políticos educativos de Occidente han afirmado la existencia de una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una diversificación, y una mayor toma de conciencia de la importancia que la ES reviste para el desarrollo sociocultural y económico. Esta tendencia se refleja en un extraordinario incremento de la matrícula universitaria a nivel mundial (**Ezcurra, 2011**). Siguiendo el Compendio Mundial de la Educación (**UNESCO, 2009**) se pasó de 28.6 millones de estudiantes en 1970 a 100.8 millones en 2000 y a 152.5 millones en 2007. Ello también se refleja en el crecimiento de la tasa bruta de matrícula<sup>1</sup> que se elevó del 9% en 1970 al 13% en 1990, al 19% en 2000 y al 26% en 2007. En América latina la masificación de la educación aparece en términos relativos magnificada, entre 1950 y 2009 el número de estudiantes matriculados en la región se multiplicó por más de sesenta veces (pasando de 267.000 a 17.760.000 personas).

<b>Cuadro 1. Expansión matrícula universitaria (1960 - 2009)</b>					
Mundial		TPCA	Latinoamérica		TPCA
Año	Cantidad Estudiantes (millones)		Año	Cantidad Estudiantes (millones)	
1960	13	22,36%	1960	0,27	134,95%
1970	28,6		1970	1,64	
2000	100,8		2000	12	
2007	152,5		2009	17,76	

Fuente: Elaboración propia en base a López Segrera (2011)

Tal como puede observarse en **Cuadro 1** existe una expansión de la ES a nivel mundial tal que para el periodo 1960-2007 se observa una tasa de crecimiento promedio anual (TPCA) de la matrícula universitaria del 22,36%, correspondiente a un total de 152,5 millones de estudiantes universitarios al año 2007. En América

1 La UNESCO define la tasa Bruta de matrícula - *GrossEnrolment Ratio, GER* - como el número de estudiantes matriculados de un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese tramo de enseñanza. Para la educación superior, la población incluye al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.

latina la expansión fue relativamente superior arrojando una TPCA del 134,95% entre 1960 y 2007 creciendo de 270.000 estudiantes a 17.760.000.

Argentina no fue la excepción a este fenómeno, en **Cuadro 2** se advierte un crecimiento continuo de la matrícula universitaria tanto pública como privada a partir de 1982. La expansión de la matrícula se evidencia con una tasa promedio de crecimiento anual entre el año 1982 y el año 2012 del 15% incluyendo matrícula estatal (11%) y privada (9%) que supera la tasa promedio anual de crecimiento poblacional (1,4%).

<b>Cuadro 2 * Estudiantes de títulos de pregrado y grado y tasa promedio de crecimiento anual según sector de Gestión - Periodo 1982-2014</b>			
<b>Año</b>	<b>Estatal</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>
1982	317.388,00	s/d	317.388,00
1983	336.473,00	s/d	336.473,00
1984	441.357,00	s/d	441.357,00
1985	522.710,00	s/d	522.710,00
1986	580.026,00	s/d	580.026,00
1987	617.397,00	s/d	617.397,00
1988	651.342,00	s/d	651.342,00
1989	659.780,00	s/d	659.780,00
1990	677.768,00	s/d	677.768,00
1991	678.503,00	s/d	678.503,00
1992	689.230,00	103.761,00	792.991,00
1993	676.437,00	111.015,00	787.452,00
1994	711.369,00	122.680,00	834.049,00
1995	761.219,00	127.956,00	889.175,00
1996	812.308,00	153.337,00	965.645,00
1997	879.049,00	143.566,00	1.022.615,00
1998	945.790,00	172.051,00	1.117.841,00
1999	1.056.650,00	183.886,00	1.240.536,00
2000	1.138.503,00	201.237,00	1.339.740,00
2001	1.209.328,00	203.671,00	1.412.999,00
2002	1.257.707,00	204.612,00	1.462.319,00
2003	1.273.832,00	215.411,00	1.489.243,00
2004	1.299.564,00	237.089,00	1.536.653,00
2005	1.295.989,00	257.711,00	1.553.700,00
2006	1.306.548,00	279.972,00	1.586.520,00
2007	1.270.295,00	298.770,00	1.569.065,00
2008	1.283.482,00	317.040,00	1.600.522,00
2009	1.312.549,00	337.601,00	1.650.150,00
2010	1.366.237,00	352.270,00	1.718.507,00
2011	1.441.845,00	366.570,00	1.808.415,00
2012	1.442.286,00	382.618,00	1.824.904,00
2013	1.437.611,00	393.132,00	1.830.743,00
2014	1.468.149,00	403.296,00	1.871.445,00
<b>TPCA</b>	<b>10,99%</b>	<b>8,75%</b>	<b>15%</b>
<b>Tasa promedio de crecimiento poblacional anual (censo 1980-2012)</b>			<b>1,40%</b>
<i>Fuente: Elaboración propia en base Anuarios de estadísticas universitarias SPU</i>			



En **Cuadro 3** puede observarse el efecto de la expansión universitaria a través de la evolución del incremento del presupuesto universitario, donde la tasa promedio de crecimiento anual del presupuesto universitario (TCPA \*\*) para el periodo 1993-2013 fue del 17,66 % superior incluso a la tasa promedio de incremento del PBI (TCPA PBI) en el mismo periodo. Asimismo, se observa un sostenido incremento en la participación porcentual del presupuesto universitario en el PBI, pasando del 0,53% en 1993 al 1,08% en el 2013.

<b>Cuadro 3 * Participación del Presupuesto transferido a las Universidades Nacionales en el PBI. Participación porcentual y variación presupuestaria. Periodo 1993-2013</b>				
<b>Año</b>	<b>Presupuesto UUNN (millones de pesos corrientes)</b>	<b>PBI</b>	<b>Participación porcentual Presupuesto/PBI</b>	<b>Variación presupuestaria Presupuesto UUNN (**)</b>
1993	1.252	236.504	0,53%	
1994	1.406	257.439	0,55%	12,28%
1995	1.472	258.032	0,57%	4,67%
1996	1.535	272.150	0,56%	4,31%
1997	1.593	292.859	0,54%	3,74%
1998	1.726	298.131	0,58%	8,40%
1999	1.721	282.869	0,61%	-0,30%
2000	1.744	285.045	0,61%	1,33%
2001	1.649	268.697	0,61%	-5,44%
2002	1.634	312.580	0,52%	-0,91%
2003	1.974	375.909	0,53%	20,81%
2004	2.146	447.643	0,48%	8,71%
2005	2.873	531.939	0,54%	33,88%
2006	3.937	654.439	0,60%	37,03%
2007	5.394	812.456	0,66%	37,01%
2008	7.366	1.032.758	0,71%	36,56%
2009	9.812	1.145.458	0,86%	33,21%
2010	12.844	1.442.655	0,89%	30,90%
2011	16.939	1.842.022	0,92%	31,88%
2012	21.627	2.164.246	1,00%	27,68%
2013	27.577	2.552.499	1,08%	27,51%
			<b>1993-2013</b>	<b>2003-2013</b>
		<b>TCPA PBI</b>	<b>13,13%</b>	<b>21,13%</b>
		<b>TCPA (**)</b>	<b>17,66%</b>	<b>29,56%</b>

Fuente: Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria - Estadísticas Universitarias SPU - Anuarios Años 1999 - 2013

En el periodo comprendido entre el año 1975 y 2014 se multiplicó 2.5 veces la cantidad de instituciones universitarias (**Cuadro 4**), observándose un crecimiento en la creación de instituciones privadas a partir de los años noventa. No obstante, al año 2012 de cada diez estudiantes matriculados en el sistema universitario sólo dos

se encontraban en el sector privado, concentrándose en mayor medida la expansión universitaria en instituciones públicas.

<b>Cuadro 4. Cantidad de instituciones universitarias Años 1613-2014</b>			
<b>Año</b>	<b>Públicas</b>	<b>Privadas</b>	<b>Total</b>
1613	1	0	1
1890	3	0	3
1959	9	3	12
1969	10	19	29
1975	25	19	44
1992	30	33	63
1999	37	43	80
2007	41	44	85
2014	55	49	104
2015	60	50	110

*(1993-2013); Síntesis de información Estadísticas universitarias argentinas (2014-2015) DIU-SPU*

En lo que refiere a la diversificación de la oferta educativa se evidencia en publicaciones del Ministerio de Educación (**Ministerio de Educación y Justicia, Guía de Carreras, 1985**) que al año 1985 existía una oferta de 456 títulos universitarios ofrecidos por un total de 29 universidades públicas y 23 universidades privadas. En contraste al año 2015 la oferta de títulos ascendía a 3.581 en un sistema universitario compuesto por 53 y 57 instituciones universitarias públicas y privadas respectivamente, duplicándose en dicho periodo la cantidad total de establecimientos y octuplicándose la oferta de títulos. Al respecto, resulta relevante la visión de **Clarck (1980)** referida a la diversificación educativa. El autor sostiene que, dado que las universidades han dejado de servir primariamente a las élites gubernamentales y las profesiones líderes tradicionales, comienzan a producir graduados para empleo público y privado en amplias áreas ocupacionales y por ello las universidades se vinculan más directamente a los cambios en la división del trabajo, y aumentan las presiones para que las universidades amplíen sus tareas, lo cual explica su masificación y diversificación de la oferta educativa. Asimismo, **Clarck (1980)** presenta una postura crítica a la proliferación de instituciones universitarias de “fácil” acceso y de oferta novedosa apuntalada por los cambios en la división del trabajo. Ello revela un tipo de respuesta institucional frente al calentamiento (“*warming up*”) de la demanda por ES que refiere al intento institucional de disminuir las expectativas educacionales y ocupacionales de los estudiantes (función de enfriamiento del sistema educativo – “*cooling out*”).

En las páginas precedentes, se ha presentado y evidenciado la existencia de un proceso de expansión del sistema universitario en la argentina observando el in-

crecimiento de la matrícula, el aumento sostenido del financiamiento en términos nominales y proporcionales al PBI, un incremento de instituciones públicas y privadas y una cada vez mayor y diversificada oferta de educación universitaria. Disímiles enfoques indagan respecto de los determinantes del proceso de expansión y refieren a causas tales como: la presión por aumento de egresados de la educación media y los efectos de la obligatoriedad de la educación secundaria, la feminización de la matrícula, cambios en las condiciones de acceso, aparición de nuevas ofertas e instituciones, entre otras.

### 1.b) Brechas sociales y los límites sociales a la expansión universitaria.

Presentamos a continuación una mirada crítica del proceso de expansión universitaria descrito anteriormente, que sostiene que la masificación global entraña un impacto social crucial y si bien ha abierto el ingreso a franjas sociales antes excluidas tanto en sociedades desarrolladas como en sociedades en vías del desarrollo esta expansión posee el abandono y la deserción como una tendencia estructural, tal es así que en promedio aproximadamente en 18 países europeos centrales el 31% de los estudiantes que ingresan abandonan y no se gradúan **Ezcurra (2011)**. Lo complejo del proceso es que el abandono golpea sobre todo a la población de estatus social desaventajado, conformando en un proceso de reproducción de la desigualdad, intenso y creciente. En ese mismo sentido **Altbach (2009)** concluye en un estudio que las poblaciones en desventaja tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación. Ello explica porque la expansión de la matrícula, tan notable, no ha resuelto desigualdades sociales persistentes y crecientes en el capitalismo contemporáneo.

La expansión universitaria requiere de esfuerzos políticos, institucionales y económicos para incrementar la igualdad social educativa, ello se debe a que la cuestión de la equidad está profundamente arraigada en la investigación académica y en el debate teórico del campo de la educación superior y es una discusión específica y diferente a la que se plantea para los otros niveles del sistema educativo. En la educación básica, existe una visión compartida acerca de la necesidad de garantizar el acceso universal. La educación básica es considerada un derecho que el Estado debe garantizar, en la que no se pone en tela de juicio la pertinencia del acceso; en todo caso, la preocupación por la equidad involucra consideraciones relativas a la calidad de la educación recibida (**Rezaval, 2008**). En la educación superior, en cambio, el enfoque es distinto. Existe cierto consenso acerca de que, en este nivel de

estudios, la cuestión no es el acceso universal, sino el acceso de quienes poseen los méritos suficientes (**Claro, 2005**). La Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI que tomó lugar en el año 1998, retoma el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en que se declara que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos". Las competencias académicas individuales, la voluntad y el esfuerzo para el estudio son considerados requisitos para acceder a la Educación Superior y, el mérito, el principio sobre el cual se funda la estructura discursiva que legitima la selección y evaluación de los postulantes por parte de las instituciones. Dado que el mérito no es independiente del origen social del estudiante, en ausencia de política pública en pos de la equidad, el sistema de educación superior puede contribuir a legitimar y/o profundizar las diferencias sociales en lugar de contribuir a resolverlas. A pesar de ello, los gobiernos contribuyen a financiar la educación superior por varias razones (**Delfino, 2004**). En primer lugar, porque entienden que no sólo favorece a los estudiantes, sino que genera también beneficios indirectos a toda la comunidad; como las personas no pueden apropiarse de esas externalidades no las tienen en cuenta en sus decisiones económicas, y por ese motivo demandan una cantidad inferior a la que sería socialmente óptima. En segundo lugar, porque consideran a la educación como un bien meritario, es decir un bien cuya demanda conviene estimular debido a que muchos individuos no alcanzan a valorar adecuadamente sus beneficios potenciales, y por ese motivo invierten en educación menos de lo que correspondería a una correcta evaluación de sus preferencias. Finalmente, porque también creen que es una forma para facilitar el acceso e inclusión de los grupos económicamente menos privilegiados a la educación superior, contribuyendo a la mejora en sus ingresos futuros y así a mejoramientos en la equidad.

La intervención estatal en el sistema universitario debe convivir con la insuficiencia de la gratuidad y del libre acceso como medios para alcanzar la igualdad de oportunidades. Ello se debe a la importancia que poseen las limitaciones del entorno socioeconómico (costos de transporte, materiales, participación obligada en el mercado de trabajo, legado familiar, etc.). Dado que la mejora del nivel educativo no es suficiente para tornar más equitativa la distribución de los ingresos, entran en tensión dos lógicas contrapuestas: la visualización de la educación como un elemento igualador de oportunidades y simultáneamente como un elemento de validación y profundización de las brechas sociales existentes. Bajo la primera lógica hay una gran cantidad de autores que sostienen que el sistema educativo tiene como función igualar las oportunidades en términos de igualar las condiciones para que los individuos puedan desarrollar cualquier tipo de actividad que deseen. **Roemer (1998)**

propone que “de manera que el nivel alcanzado por una persona para conseguir los resultados que se buscan reflejen únicamente su esfuerzo y no sus circunstancias (...)”. En este caso entonces, se premiaría el esfuerzo o mérito de modo de salvar los condicionamientos externos. Esta teoría respondería a una igualdad formal referida a la carrera abierta a todos los talentos, una igualdad meritocrática, entendiendo que mérito, producto del esfuerzo, es algo escindido de otros condicionamientos sociales. En su lugar Rawls (**Rawls, 1979**) defiende una “justa igualdad de oportunidades”. En esta teoría la igualdad no se reduce sólo a lo formal para que cualquiera tenga la oportunidad de acceder a cualquier función en la sociedad. En cambio, exige que el origen social no afecte las posibilidades de acceso y se asegure que los individuos surgidos de todos los grupos sociales posean las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles educativos. Entonces, para este primer grupo de autores el sistema educativo, ya sólo por su funcionamiento, operaría como manto igualador en términos de inclusión. Bajo la óptica contrapuesta, se encuentran varios autores donde se propone al sistema educativo como mecanismo de selección social donde el sistema principalmente distingue y selecciona a aquellos individuos que poseen mayor capacidad. Entonces, este sistema sólo asentaría las diferencias en términos de capital cultural.

Se entiende a la noción de capital cultural como un cumulo de herramientas de poder individual que suelen aparecer bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales (materiales e inmateriales) producidas generalmente en el seno familiar y en el sistema escolar. Se trata de un capital porque puede ser acumulado a lo largo del tiempo también, en cierta medida, porque es susceptible de transmisión entre generaciones. La asimilación de este capital en cada generación es una condición fundamental para la reproducción de la clase social. El concepto de “capital cultural” permite reafirmar la idea de que las carencias económicas no son suficientes para explicar las disparidades en el logro educacional de sujetos de diversas clases sociales (**Bourdieu, 2005**). La existencia de escollos en el capital cultural en el punto de partida de la educación superior puede convertirse en una traba esencial para la permanencia exitosa y la graduación. Asimismo, si el capital cultural se encuentra desigualmente distribuido las posibilidades de apropiarse de los beneficios de la expansión del sistema educativo de aquellos sectores que posean menor capital cultural van a ser menores.

Ante dicha problemática, una cuestión central, propia del actual ciclo de masificación descripto anteriormente, es si la enseñanza toma en cuenta el capital cultural de los estudiantes en el punto de partida o si por el contrario se privilegia (delibera-

damente o no) a estudiantes con mayor dotación de capital cultural, viéndose marginados aquellos con menor dotación.

El capital cultural, entonces, puede transformarse en un factor condicionante para el ingreso y/o permanencia exitosa en la universidad ya que son necesarios “ciertos saberes” para transitar con éxito las instituciones educativas universitarias (**Ezcurra, 2007**). Estos saberes se consideran incorporados y, por lo tanto, se dan por sentados en las actividades académicas de muchas instituciones. Como resalta **Bourdieu (1986)**, las variaciones del capital cultural están ligadas con las variaciones de la competencia aún en campos donde la institución no controla ni enseña, pero además, a capital cultural equivalente, las diferencias de origen social están ligadas a una especie de familiaridad con la cultura más que a una competencia estricta (**Gluz, 2011**).

<b>Cuadro 5. Conclusión ciclo superior (%) Según nivel educativo de los padres América Latina 2007</b>	
<b>Nivel</b>	<b>%</b>
Primario incompleto	3,1
Hasta medio incompleto	5,9
Medio completo	5,4
Técnico y superior incompleto	18,7
Superior Completo	71,6
<i>Fuente: Cepal (2007). Panorama Social de América Latina</i>	

Una evidencia que sustenta esta teoría se muestra en el cuadro, donde se observa como a medida que el máximo nivel educativo de los padres alcanzado es mayor, aumenta el porcentaje de conclusión del nivel superior. Así, sólo el 5,4% de los estudiantes cuyos padres alcanzaron hasta nivel medio completo, concluyeron el nivel educativo superior. Por otro lado, aquellos estudiantes que culminan el nivel superior, en un 71% de los casos sus padres son egresados del nivel superior completo. Porcentaje que disminuye a 18.7% si se observa a aquellos estudiantes cuyos padres alcanzaron a técnico y superior incompleto. Así se observa que no sólo es importante el paso por el nivel superior en los padres de los estudiantes sino también su culminación, aparece con un papel central el estatus de primera generación como factor causal de abandono en la región. En este marco en América Latina la masificación conlleva brechas en el egreso según el status socioeconómico. Brechas de graduación, brechas de clase, una desigualdad social rotunda. Entonces, y más en general, a escala global, la hipótesis es que ese ciclo extraordinario de masificación

supone una inclusión, sí, pero una inclusión excluyente, según clases y sectores sociales. Es decir, socialmente condicionada.

Como se presentó anteriormente, según **Coulon (1997)** el nivel socioeconómico, es uno de los factores con mayor influencia en el acceso, la permanencia y la graduación en la universidad. En la misma línea, **Razaval (2008)** propone que esto afecta la elegibilidad, la posibilidad de asistir a la universidad, el acceso a la información sobre la oferta existente y a recursos financieros para solventar los gastos directos e indirectos de los estudios.

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>30% inf</b>	1,55	2,21	2,18	2,12	2,47	1,99	2,7	2,65	2,9	5,13	4,85	5,68	6,19	6,65	7,11	6,35
<b>30% med</b>	4,92	5,9	6	6,39	6,55	6,2	7,55	8,25	8,45	11,53	11,98	12,34	14,17	14,48	14,64	15,3
<b>40% sup</b>	23,8	22,9	25,24	24,47	26,03	23,05	27,96	29,1	27,92	32,07	34,09	35,06	34,56	32,95	34,74	35,3

Fuente: IPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina - EPH del INDEC

En **cuadro 6** se muestra la relación entre el nivel de ingresos con la culminación de estudios de nivel superior para la población de entre 25 y 50 años de edad. En este cuadro se puede observar como el nivel de ingresos también condiciona el nivel educativo alcanzado. Se observa como aquellas personas que conforman el 40% más rico (tomando en cuenta la clasificación de distribución del ingreso por brecha de ingresos) concentran los mayores niveles de conclusión de nivel superior en todo el período analizado (1998-2014). En números para el 2014, el 35,31% de las personas de entre 25 y 50 años que concentran el 40% del ingreso de dicha población culminó algún estudio del nivel superior. Mientras que del rango de ingresos del 30% intermedio el 15,32% y del 30% más pobre sólo el 6,35%.

## 2.a) Presupuesto universitario, política institucional y la equidad.

Los mecanismos de financiamiento de universidades varían considerablemente entre países. No obstante, en la práctica, se pueden distinguir tres criterios generales. Por un lado, están los países que han adoptado un sistema de asignación de fondos entre universidades sobre la base de resultados, es decir, el presupuesto se distribuye de acuerdo a la performance de cada universidad, suelen considerarse para ello indicadores de desempeño vinculados a la formación de graduados, posgraduados e investigación. Este criterio presenta algunas controversias, en especial, la necesidad de conciliar calidad con cantidad y estabilidad con innovación. En con-

traste con la asignación por resultados, los fondos pueden ser asignados entre las universidades de acuerdo a los insumos necesarios (costos) para el funcionamiento de las instituciones en la enseñanza e investigación. Estos mecanismos emplean, por lo general, fórmulas que combinan la cantidad de estudiantes con parámetros relacionados con los costos de enseñanza (características de los estudiantes, cantidad de facultades y programas, número de profesores, infraestructura, etc.). Sin embargo, una gran cantidad de países transfiere sus fondos entre las universidades independientemente del trabajo y las necesidades de cada institución. En estos casos la asignación del presupuesto surge de una negociación política basada sobre los registros históricos, algo bastante difundido en los países de América Latina. **(Hernández Pérez, 2005).**

En Argentina los fondos públicos asignados a las universidades en su mayor parte no surgen de un modelo de distribución que tome en cuenta indicadores objetivos sino que son casi exclusivamente el resultado de un esquema de negociación política que tiene lugar en los más altos niveles de decisión del presupuesto público (Ministerios de Economía, Ministerio de Educación y el Congreso de la Nación, fundamentalmente). El resultado es un esquema de presupuesto inercial que en momentos de bonanza económica garantiza el status quo y asigna los incrementos en forma diferencial según el respaldo político logrado por cada institución universitaria. En momentos de escasez de recursos para el sector, el mecanismo de negociación presupuestaria con ingreso irrestricto ha provocado una constante disminución en el gasto por estudiante.

La ley de educación superior (Ley 24521) incorpora la posibilidad de que las instituciones universitarias (por medio tanto de convenios con el sector público o por medio de contrataciones de servicios y bienes del sector privado financien sus actividades. Ello implica que las instituciones universitarias no sólo reciben financiamiento por ley de presupuesto (votada y consensuada en el Congreso Nacional) sino también de las ganancias derivadas del intercambio con el propio sector público y con el sector privado. Bajo este último esquema, las reglas de juego no son iguales. Para el caso de contrataciones del sector privado es necesario un esfuerzo institucional para captar y satisfacer a sus “clientes” (Organizaciones no gubernamentales, Empresas, Organismos Internacionales, Universidades del exterior) y en el caso de acuerdos con el sector público (poder ejecutivos en distintos niveles: Ministerio de Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, Gobiernos provinciales, municipales, etc.) suele estar acotado a usos específicos de los fondos, rendición de cuentas, contribución al cumplimiento de objetivos de política pública, evaluaciones de desempeño, etc. Si bien estas actividades dejan un retorno para las uni-



versidades, suelen sobreocupar las estructuras organizacionales, ralentizar las rutinas administrativas y generar conflictos de interés entre áreas gestoras y académicas.

Si bien el esquema de negociación presupuestaria constituye el principal mecanismo de asignación de fondos a las universidades, desde hace unos años el gobierno nacional a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) viene impulsando nuevos criterios de asignación de recursos por la vía de fondos específicos y la incorporación en forma gradual de criterios objetivos de distribución como lo establece el artículo 58 de la Ley de Educación Superior (Nº 24.521).

Ante la ausencia de criterios de asignación presupuestaria que incentiven/premian la inclusión de sectores socialmente desaventajados, las instituciones universitarias tendrán importantes incentivos para educar a aquellos estudiantes que fuera menos costoso proveer el servicio educativo, convalidando y/o profundizando las brechas sociales existentes.

## 2.b) Acciones institucionales de universidades del conurbano.

Las universidades bajo estudio (UNLa, UNLam, UNAJ, UNSam) poseen ciertas características comunes: se encuentran situadas en el conurbano bonaerense, en zonas de alta densidad de población, poseen una estructura organizacional departamental y vinculan su acción académica a la contribución en la resolución de problemas en la región de influencia. Revisando los proyectos institucionales, estatutos y programas específicos de las universidades bajo estudio se visualizan acciones institucionales y posturas culturales para enfrentar las brechas sociales y las carencias de capital cultural de los estudiantes. A continuación, se presentan acciones institucionales de cada una de las instituciones.

### *2.b.1 Universidad Nacional de Lanús (UNLa)*

El Proyecto Institucional de la UNLa incorpora explícitamente la problemática de la inclusión. Específicamente en su proyecto institucional se compromete a la construcción de un modelo institucional que vincule la Universidad con una mayor responsabilidad social, a la búsqueda de la equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo y plantea como desafío asegurar la equidad en el sistema de acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema, para favorecer el ingreso

de quienes, teniendo capacidad y voluntad de estudiar, carecen de recursos para hacerlo. En ese sentido, la UNLa instrumentó un sistema de becas con la participación y aportes del capital privado, institucional, nacional e internacional. También existe un sistema de cuidados infantiles (guardería) para las jóvenes estudiantes con hijos menores a fin de que no abandonen sus estudios. Algunas acciones concretas de la UNLa son: a) El Programa Compromiso Educativo, el cual consiste en un sistema de becas destinado a estudiantes que presenten dificultades socioeconómicas y tengan buen rendimiento académico. El Programa de Compromiso Educativo está basado en el principio de equidad para el acceso y permanencia dentro del sistema universitario y orientado a promover la solidaridad al interior de la comunidad. b) El Programa de Verano “Los Derechos de los niños no se toman vacaciones” tiene como objetivo fundamental es posibilitar el acceso a los niños/niñas que asisten a comedores barriales a actividades culturales, deportivas, recreativas y educativas, durante el receso escolar. El eje que organiza y orienta esta propuesta es la difusión y el respeto a los principios plasmados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño. c) Tutorías para el ingreso y permanencia, que están focalizadas en el primer año y consisten en tutorías y talleres de lectura y escritura de textos académicos. Asimismo, se han extendido para mejorar las condiciones de egreso, por medio de talleres disciplinares vinculados con aspectos metodológicos y de escritura de elaboración de trabajos finales. d) El Docente orientador. Considerando que el primer año es el “campo de batalla” para paliar la deserción y abandono cada carrera ha designado a un Docente orientador que busca otorgarle al ingresante un acercamiento a los hábitos de comportamiento institucional, acompañando, detectando carencias y brindando información y motivación a los ingresantes. e) El Programa de Formación Docente Continua (PROCADO) es una propuesta de capacitación orientada a ofrecer instancias para la generación de herramientas teórico-prácticas para la docencia universitaria que permitan crear propuestas alternativas e innovadoras frente a los nuevos desafíos y problemas que plantea la formación universitaria actual y futura.

### *2.b.2 Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM)*

Se observa en el proyecto institucional como propósitos particulares el de “contribuir a la retención y al asentamiento de la población joven localizada en La Matanza y su área de influencia”, “servir a las necesidades de la comunidad y “actuar como factor de cambio y desarrollo”. A fin de incentivar la culminación de los estu-

dios y minimizar la deserción la UNLaM se compromete al desarrollo de carreras “cortas y con títulos con rápida salida laboral” y “que correspondan a las necesidades actuales del medio y/o a los proyectos tendidos hacia un futuro de desarrollo”, con “un régimen curricular ágil, que permita la cancelación temporaria o definitiva del ingreso a determinadas carreras cuando se juzguen cubiertas las necesidades de la región” y a un “sistema de enseñanza-aprendizaje que integre a docentes y alumnos, propendiendo al trabajo grupal y al pensamiento crítico”.

Algunas acciones concretas se presentan a continuación: a) La UNLaM en su vínculo con la región prioriza el ingreso a aspirantes graduados en establecimientos educativos ubicados en el Partido de La Matanza, b) Orientación para el otorgamiento de Becas nacionales, el área de Bienestar Estudiantil tiene como prioridad facilitar el acceso y lograr la permanencia de los alumnos de menores recursos, orientando a los estudiantes para su postulación en el Programa Nacional de Becas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, b) Existe asimismo, un programa de becas con financiamiento propio. El criterio para otorgar las becas vincula aspectos socio-económicos con académicos. A cada estudiante que califica se le hace un estudio de situación socio-económica.

### *2.b.3 Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)*

El Estatuto de la UNAJ establece como misión primaria de la universidad contribuir a través de la producción y distribución de conocimiento y de innovaciones científico- tecnológicas, al desarrollo económico, social y cultural de la región, a fin de mejorar su calidad de vida y fortalecer los valores democráticos en el conjunto de la sociedad, articulando el conocimiento universal con los saberes producidos por la comunidad. Asimismo, en diversos programas institucionales se observan los siguientes objetivos: a) hacer de la equidad una herramienta de transformación y búsqueda de mecanismos de distribución de las posibilidades concretas de formación, b) promover acciones tendientes al desarrollo socio-económico regional y nacional y a la preservación del medio ambiente, c) educar en la defensa de la soberanía e independencia de la Nación, en el respeto y defensa de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, d) favorecer la retención y promoción de aquellos estudiantes con vocación y empeño académico que por motivos económicos se encuentren en situación vulnerable y en riesgo de abandonar estudios.

Se destacan como acciones particulares de la universidad, a) El programa de

Becas, destinado a favorecer el acceso y la permanencia de estudiantes con buen desempeño académico y escasos recursos económicos y contribuir al desarrollo del país a través de la promoción de estudios en carreras técnicas de vital importancia para la expansión industrial y tecnológica. b) El área de Bienestar estudiantil tiene el propósito de orientar a los estudiantes en las convocatorias de ayuda económica locales, nacionales e internacionales.

#### *2.b.4 Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)*

De las universidades estudiadas, la UNSAM es la más antigua. Fue creada en el año 1992, siendo una de las primeras universidades creadas en el conurbano bonaerense. Quizás ello sea una causa por la cual en sus misiones y funciones aparezca la igualdad de oportunidades entre el quinto y octavo objetivo. De hecho, aparece en su estatuto definida como una comunidad de estudio, enseñanza, investigación y extensión, comprometida en la búsqueda universal de la verdad. Los objetivos fundamentales de la Universidad entre otros son: a) Formar científicos, profesionales y técnicos caracterizados por su compromiso con la búsqueda de la verdad y con la sociedad de la que forman parte, b) Promover el desarrollo de la investigación y la transferencia de tecnología contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación, c) Conformar una adecuada diversificación de los estudios universitarios que atienda tanto las expectativas y demandas de la sociedad, cuanto los requerimientos de la cultura y de la estructura productiva., d) Brindar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento de los integrantes de la Universidad.

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, f) Procurar la formación integral y armónica de los miembros de la comunidad universitaria, e infundir en ellos un espíritu de rectitud moral, responsabilidad ética y cívica., g) Garantizar en todos los ámbitos la más amplia libertad de juicios y criterios, doctrinas y orientaciones filosóficas y científicas.

h) Asegurar la libertad académica, la igualdad de oportunidades y posibilidades, la jerarquización docente, la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como la convivencia plural de corrientes, teorías y líneas de investigación.

Existen, entre otras, las siguientes acciones: a) Becas de continuidad, de apuntes y movilidad, de ingreso y de excelencia para el apoyo económico y pedagógico

para mejorar los resultados de permanencia y graduación de los estudiantes. b) la entrega de credencial – Tarjeta UNSAM, que permite acceder a beneficios económicos a los estudiantes que lo soliciten, c) el Programa “UNSam en los barrios”, se encarga de vincular la universidad con los problemas regionales por medio de actividades artísticas y culturales y d) el “Programa BICI”, que consiste en la entrega de una bicicleta en préstamo gratuito para la movilidad de los estudiantes.

Puede observarse en **cuadro 7** que las universidades bajo estudio, a excepción de la UNSam, han incrementado fuertemente el monto destinados a becas a estudiantes entre el año 2013 y 2014. Se ubica en los casos mencionados por encima del promedio del sistema universitario. Ello de alguno modo confirma el análisis de las acciones institucionales presentado.

<b>Cuadro 7. Montos destinados a becas a estudiantes, por fuente de financiamiento, según Universidad. Año 2014- 2013</b>						
<b>Institución</b>	<b>Total 2014</b>	<b>Participación porcentual según Fuente de Financiamiento</b>			<b>Total 2013</b>	<b>Variación Porcentual 2013/2014</b>
		Tesoro Nacional	Recursos Propios	Otras Fuente		
	<b>en \$</b>	<b>en %</b>	<b>en %</b>	<b>en %</b>	<b>en \$</b>	
<b>Total Universidades Nacionales</b>	<b>1.073.577.138</b>	<b>58,1</b>	<b>31,7</b>	<b>10,2</b>	<b>939.978.033</b>	<b>14,2</b>
Arturo Jauretche	2.890.482	85,7	7,8	6,5	2.023.790	42,8
La Matanza	3.369.639	51,9	41,7	6,4	2.746.280	22,7
Lanús	8.637.020	26,4	66,2	7,4	3.906.864	121,1
San Martín	9.948.942	29,9	64,5	5,7	9.858.340	0,9

*Fuente: DNP e IU-SPU. Los datos surgen de las Cuentas de Cierre al 31-12-14 denunciadas por las Universidades Nacionales, e incluye todas las fuentes de financiamiento.*

Por otro lado, en **Cuadro 8** podemos observar la ejecución presupuestaria por objeto del gasto para el año 2014 del total del sistema universitario y de las universidades bajo estudio. Se observa que la ejecución presupuestaria del inciso 1 (gastos en personal) es inferior para el grupo de las universidades respecto del total del sistema. No obstante ello (a excepción de la UNSam y de la UNLam) asume valores cercanos al 70%. Por otro lado, el porcentual destinado a transferencias (en este inciso se incluyen las becas y otros subsidios y transferencias no condicionadas) asume un porcentual (a excepción de la UNSam) aún menor del total del sistema, destinándose menos del 4% del presupuesto a tales fines.

<b>Cuadro 8. Ejecución presupuestaria porcentual clasificada por objeto del gasto. Año 2014</b>						
Institución	Objeto del Gasto					
	1 - Personal	2 - Bienes de Consumo	3 - Ss. No Personales	4 - Bienes de Uso	5 - Transferencias	Otros Incisos
	%	%	%	%	%	%
Total Universidades Nacionales	74%	2%	15%	3%	6%	1%
Arturo Jauretche	71%	3%	15%	9%	2%	0%
La Matanza	39%	2%	54%	4%	0%	0%
Lanús	69%	2%	20%	5%	4%	0%
San Martín	39%	1%	13%	7%	37%	2%

*Fuente: DNPeIU-SPU. Los datos surgen de las Cuentas de Cierre al 31-12-14 denunciadas por las Universidades Nacionales, e incluye todas las fuentes*

## Conclusiones y reflexiones finales

El presente trabajo nos propone ver críticamente el proceso de expansión universitaria en argentina y asumir que un incremento de la inversión en educación universitaria no es suficiente para el logro de equidad sin una modificación sustancial de los mecanismos de exclusión y acceso a la educación universitaria. Se presenta en el trabajo que dicha problemática es también regional y el resultado de esta investigación nos permite inferir que la clase social constituye un importante condicionamiento para la expansión de la educación universitaria y la clase social explica la dinámica de inclusión-exclusión de las oportunidades de educación superior.

Este trabajo resalta la importancia de considerar e incorporar al análisis económico de la igualdad en educación superior la noción de capital cultural como un elemento central que contribuye a explicar el proceso de reproducción social por la vía del sistema educativo. La cultura académica universitaria suele expresar la cultura de la clase dominante que tiene la capacidad de imponer como válidas sus propias significaciones a toda la sociedad configurándose un escenario donde las clases privilegiadas pueden encontrar en el status quo del sistema una legitimación de sus privilegios culturales.

El sistema educativo universitario, actúa otorgando títulos y distinciones a quienes pertenecen a sectores socioculturales y económicos privilegiados, mientras se activan mecanismos de exclusión a las clases más desfavorecidos o su estancamiento en ciertas disciplinas a partir de la restricción de la elección. En este sentido, el sistema educativo reproduce y refuerza las desigualdades sociales de origen, a

las que concibe como dones naturales irreversibles. Resultan necesarias, entonces, acciones institucionales concretas. Las universidades estudiadas presentan intencionalidades políticas en pos de la igualdad de oportunidades, aunque siempre condicionadas por la autonomía universitaria y sus recursos presupuestarios. Es trascendente en este sentido incorporar criterios de asignación de recursos públicos a las universidades vinculados con la resolución de las necesidades sociales del entorno. Definir una estructura salarial que compense y atraiga tareas docentes para atender situaciones heterogéneas es una de las tareas pendientes en Argentina.

En conclusión la tensión entre masificación, igualdad de oportunidades y apropiación de los beneficios que brinda la educación superior se encuentra vigente y, tal como hemos visto, el capital cultural actúa en mayor o menor medida en la resolución de las tensiones sociales al respecto.

## Bibliografía

- Altbach; Resiberg; Rumbley** (2009): “Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution”.
- Amago, L.** (2007): “Desgranamiento temprano en la Universidad. Cohorte 2005. Informe de resultados. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Aponte - Hernández, E.** (2008): “Desigualdad, inclusión y equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2012” en Gazzola, Ana Lucía y Didriksson, Axel (eds.), “Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”.
- Beccaria, Groisman** (2005): “Educación y distribución del ingreso” Sistemas de información de tendencias educativas en América Latina (SITEAL).
- Bourdieu, P.** (2005): “Capital cultural, escuela y espacio social” Buenos Aires. Siglo XXI.
- Bourdieu, P.** (2005): “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI, México
- Bourdieu, Passeron** (2003): “Los herederos, los estudiantes y la Cultura”
- Bracho** (1990): “Capital cultural: impacto en el rezago educativo” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- CEPAL (2007): “Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa”. Panorama social de América Latina. Cap. 3.
- CEPAL (2010): “La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir”. Santiago de Chile.
- CEPAL (2006): “Panorama Social de América Latina”. Cap. I, secciones D y E.
- Clarck, B** (1980): “The cooling out function revisited”. Jossey-Bass Inc, Publishers.

- Claro, M** (2005): “Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas”. Fundación Equitas. Santiago de Chile.
- Conferencia Mundial sobre la educación superior (1998): “La educación superior en el siglo XXI: visión y acción”. Paris.
- Conferencia Mundial sobre la educación superior (2009): “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Paris.
- Coulon, A.** (1997): “El Oficio de Estudiante. La Entrada en la Vida Universitaria”. París: PUF.
- Cox, C.** (1993): “Políticas de Educación Superior: categorías para su análisis” FLACSO.
- Crespo, C** (2007): “Género y educación superior. Mujeres en la docencia y administración en las instituciones de educación superior” CLACSO- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Ezcurra, A. M.** (2011): “Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial”. IEC. FEDUN. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M.** (2007): “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias”. Universidad de San Pablo. Cuadernos de Pedagogía universitaria.
- Farrell, J.P.** (1997): “Social equality and educational planning in developing nations” en: L. J. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 473-479).
- Farrell, J.P.** (1999): “Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence” en: R.F. Arnove y C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local* (pp. 149-177). Lanham: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- Flores-Crespo, P.** (2002): “En busca de nuevas explicaciones sobre la relación entre educación y desigualdad.”.
- García de Fanelli, A. M.** (2005): “Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina”. Buenos Aires. Sistemas de Información de Tendencias en América Latina (SITEAL, IIPE-UNESCO).
- García de Fanelli, A. M. y Jacinto, C.** (2010): “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*.
- Gluz, N** (2011): “Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ingresos”. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gluz, N, Rosica, M.** (2011): “¿Ingreso condicionado o condicionantes en el ingreso? El acceso al sistema universitario en contextos de fragmentación escolar”. UBA/UNGS.



- Hernández Pérez, V.** (2005): “El financiamiento de la educación superior en México”. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, México.
- López Segre, F.** (2011): “Educación Universitaria para el Siglo XXI. Análisis comparados”. Caracas.
- Ministerio de Educación y Justicia (1985): “Guía de Carreras 1985-1986: universidades argentinas”.
- Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (años 1999-2013): Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias.
- OCDE (2006): “Diez pasos hacia la equidad en la educación” - Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE, París.
- Otero, M. P.** (2009): “Educación universitaria y estructura social”. Universidad de San Andrés.
- Rawls, J.** (1979): “Teoría de la justicia”. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Rawls, J.** (2002): “La justicia como equidad. Una reformulación”. Barcelona: Paidós
- Rezaval, J.** (2008): “Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú”. FLACSO.
- Roemer, J.E.** (1998): “Equality of opportunity”. Cambridge: Harvard University Press.
- Roemer, J.E.** (1999): “Igualdad de oportunidades” en: J.M. Maravall (Ed.), Dimensiones de la desigualdad (III Simposio Igualdad y Distribución de la renta y la riqueza, vol. I). Universidad Nacional de Lanús (1998): Proyecto Institucional. Segunda Edición, versión corregida según recomendaciones de la CONEAU.
- UNESCO (2010): “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021”.
- UNESCO (2011): “Compendio mundial de la Educación”

# Transparencia presupuestaria en las universidades nacionales: una mirada desde la web

YAMILA MAGIORANO

magiorano@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Pampa – UNLPam

## 1. Introducción

Hay una fragmentación en la sociedad y son solo unos pocos los que tienen acceso al conocimiento y a la información, que es la que genera el poder de los grupos dominantes; esto se debería revertir y para ello hay que educar, hacer docencia, en la imperiosa necesidad de mejorar la transparencia de los actos públicos, en la eliminación de la corrupción, en exigir educación y salud de calidad, por los beneficios directos que ello genera para el conjunto de la población. Esto es lo que Amartya Sen expresa dentro de sus ideas fundamentales, ya que enfatiza el concepto de libertad como la capacidad del ser humano para decidir y realizar las actividades que realmente desea, ejerciendo sus derechos fundamentales; indudablemente que para ello se necesita salud y educación, porque nada puede hacer una persona que yace en la tumba, que es analfabeto o que desconoce la lengua para comunicarse.

El presupuesto público es un instrumento estratégico en las políticas de desarrollo, ya que es crucial para el proceso de planificación, dado que se refiere a la asignación de recursos (personal, materiales, equipos, organización, conocimientos técnicos, entre otros) para cumplir en el corto plazo las metas establecidas en los planes de mediano y largo plazo.

El presupuesto resume las finalidades públicas ya que estas requieren la ejecución de acciones que surgen de transacciones económicas y financieras, es decir del intercambio de fondos entre los miembros de la sociedad y el Estado. En su génesis es un instrumento de programación económica y social dado que refleja los actos de gobierno, de administración y de legislación; puede, tiene y debe concebirse como un instrumento de gobierno.

En los últimos años se ha puesto énfasis en las fases de formulación del presupuesto y contabilización, descuidando o dejando al margen el proceso de ejecución y control, esta situación limita la posibilidad de conocer el cumplimiento de las me-

tas, la eficacia, dificulta la siguiente coordinación entre planes y presupuesto al carecer de una base de evaluación permanente de los periodos que precedieron.

En materia de planes de gobierno suele producirse una gran brecha entre las propuestas del discurso y lo que efectivamente se plasma en el presupuesto de gobierno. Como razón de esas distancias puede encontrarse la improvisación o pueden incidir factores exógenos, especialmente los que afectan a los recursos.

Con el análisis del presupuesto y su posterior ejecución se puede tener certezas respecto a las verdaderas causas de esta brecha, pero es necesario tener un conocimiento apropiado de esta herramienta de gobierno para mejorar el nivel de transparencia de los gobiernos provinciales y el gobierno nacional.

Se intentará con este trabajo, realizar un aporte para sumar transparencia y democratizar el proceso presupuestario de las universidades argentinas en los términos que lo señala el sociólogo De Sousa Santos (2014, p 292) cuando expresa que:

“Democratizar significa despensar la naturalización de la democracia liberal representativa y legitimar otras formas de deliberación democrática; encontrar nuevas conexiones entre la democracia representativa, la democracia participativa y la democracia comunitaria....”.

## 2. Aspectos Normativos

El presupuesto de las universidades nacionales está contenido en el Presupuesto de la Administración Pública Nacional que prepara el Poder Ejecutivo y sanciona el Poder Legislativo. Tiene naturaleza jurídica de ley en sentido formal, esto es así porque es votado por el Congreso, pero no contiene ninguna regla jurídica, y no derivan obligaciones sino estimaciones de recursos y autorizaciones de gastos. Se trata simplemente de un proyecto o plan del Poder Ejecutivo que traduce en cifras las ideas de gobierno en un documento único.

El prolegómeno del presupuesto lo constituyen las cláusulas de la Constitución Nacional con las reformas constitucionales del año 1994, específicamente dentro de las cláusulas específicas que le corresponden al Congreso, en el art. 75 inc. 8 se establece:

Fijar anualmente, conforme a las pautas establecidas en el tercer párrafo del inc. 2 de este artículo, el presupuesto general de gastos y cálculo de recursos de la

administración nacional, en base al programa general de gobierno y al plan de inversiones públicas y aprobar o desechar la cuenta de inversión.

Posteriormente en las atribuciones del Jefe de Gabinete de Ministros en el art. 100 inc. 6 se incluye: “Enviar al Congreso los proyectos de ley de Ministerios y de Presupuesto nacional, previo tratamiento en acuerdo de gabinete y aprobación del Poder Ejecutivo”.

El modelo argentino ha sido denominado como descentralizado público por Pifano (1993, citado por Soriano de Castro 2010) porque les dio a las universidades una mayor autonomía de gestión al transferirles globalmente una suma de recursos, que le permite a las universidades una mayor autonomía de gestión, esta modalidad fue reforzada por la Ley de Educación Superior del año 1995, incluso esta ley permitió que las universidades puedan generar recursos adicionales a los que aporta el Tesoro Nacional, por la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que faciliten.

Se debe analizar el grado de autonomía universitaria, como una poderosa herramienta de gestión, que de acuerdo a Ruiz (2010) es el derecho de la universidad pública para regirse por las normas que ella misma se dicta y a disponer de los fondos sin intervención externa. Pensada de esta forma implica tres aspectos estrechamente asociados: académico, institucional o de gobierno y financiero que da cuenta de la autarquía.

Precisamente en este último aspecto Cantini (1997, p. 90) menciona que en la ejecución del presupuesto hay dos aspectos de regulación estricta en las leyes generales de toda Administración pública y son las regulaciones del personal docente y no docente, y las contrataciones de bienes, obras y servicios.

En relación a las remuneraciones históricamente se habían fijado por ley de presupuesto o por decretos del Poder Ejecutivo en forma de escalafones únicos a todas las universidades, pero en el año 1995 se reemplazó ese régimen por el de negociaciones colectivas, es decir a través de acuerdos paritarios. Es necesario soslayar que la ley 24447 (aprobatoria del presupuesto del ejercicio 1995) determinó que cada universidad debe asegurar a que al menos el 15% del crédito presupuestario total sea destinado a otros gastos distintos al gasto de personal; situación que se cumple en la mayoría de las Universidades creadas a partir de los '90, pero no en las más antiguas.

En lo relativo a la contratación de bienes hay que tener en cuenta que las Universidades son personas públicas estatales, con rango constitucional que están dotadas de autonomía y de autarquía; por ello hay normas de carácter nacional y otras

de carácter interno que la regulan. Tal como lo expresa Le Pera (2007, p. 48) la autarquía en el ámbito económico financiero está referida a tres cuestiones:

- 1) El sostenimiento con los aportes del Tesoro Nacional (L. 24521);
- 2) Observancia de la Ley de Administración Financiera (L. 24146);
- 3) Aplicación del régimen general de contrataciones (D. 1023/01).

La **Ley 24521** de Educación Superior establece:

ARTICULO 2º— El Estado nacional es el responsable de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de las universidades nacionales, así como la supervisión y fiscalización de las universidades privadas. ....”

ARTICULO 59. — Las instituciones universitarias nacionales tienen autarquía económico- financiera que ejercerán dentro del régimen de la ley 24.156, de administración financiera y sistemas de control del sector público nacional. En ese marco corresponde a dichas instituciones:

**a) Administrar su patrimonio y aprobar su presupuesto. Los recursos no utilizados al cierre de cada ejercicio se transferirán automáticamente al siguiente;**

b) Fijar su régimen salarial y de administración de personal;

c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad

**Los recursos adicionales que provinieren de contribuciones deberán destinarse prioritariamente a becas, préstamos, subsidios o créditos u otro tipo de ayuda estudiantil y apoyo didáctico; estos recursos adicionales no podrán utilizarse para financiar gastos corrientes.**

Los sistemas de becas, préstamos u otro tipo de ayuda estarán fundamentalmente destinados a aquellos estudiantes que por razones económicas no pudieran acceder o continuar los estudios universitarios, de forma tal que nadie se vea imposibilitado por ese motivo de cursar tales estudios;

d) Garantizar el normal desenvolvimiento de sus unidades asistenciales, asegurándoles el manejo descentralizado de los fondos que ellas generen, con acuerdo a las normas que dicten sus consejos superiores y a la legislación vigente;

e) Constituir personas jurídicas de derecho público o privado, o participar en ellas, no requiriéndose adoptar una forma jurídica diferente para acceder a los beneficios de la ley 23.877, de promoción y fomento de la innovación tecnológica;

f) **Aplicar el régimen general de contrataciones, de responsabilidad patrimonial y de gestión de bienes reales**, con las excepciones que establezca la reglamentación. El rector y los miembros del Consejo Superior de las Instituciones Universitarias Nacionales serán responsables de su administración según su participación, debiendo responder en los términos y con los alcances previstos en los artículos 130 y 131 de la ley 24.156. En ningún caso el Estado nacional responderá por las obligaciones asumidas por las instituciones universitarias que importen un perjuicio para el Tesoro nacional.

La normativa se complementa con los preceptos de la **Ley 24156**<sup>1</sup> cuyos objetivos, señalados en el artículo 4, son: garantizar principios- recursos, sistematizar operaciones de programación, gestión y evaluación, desarrollar sistemas de información, establecer como responsabilidad propia de administración superior: sistema contable, control interno y procesos adecuados para conducción y evaluación y estructurar sistema de control externo SPN.

Todos estos ejes rectores se complementan con los Principios del Derecho Presupuestario que se encuentran distribuidos en diversos artículos de la ley 24156 y ellos son:

- Equilibrio: arts. 28 y 38.
- Excepciones: art. 39.
- Anualidad: arts. 10 y 41.
- Sistema de caja en recursos y de competencia por devengamiento en gastos: arts. 21, 22, 41 y 42.
- Reconducción: art. 27.
- Presupuesto consolidado del sector público nacional: art. 55.
- Unidad: arts. 12, 19, 46 y 55.
- Universalidad: art. 12.
- Especialidad: arts. 13, 14, 25, 29, 33 y 35.
- No afectación: art. 23.

---

1 Hay discusión sobre la doctrina respecto a la inclusión de las universidades públicas en la competencia de esta ley, la autora de estas líneas soslayó este aspecto por carecer de sustento argumental, dado que la ley es más abarcativa y menciona que tendrá competencia cuando subsidie o subvencione entidades privadas que deberán rendir cuentas al Estado Nacional.

Esta misma Ley de Administración Financiera y de los Sistemas de Control del Sector Público Nacional es la que establece el ciclo presupuestario que comprende: la formulación del presupuesto (arts. 24 a 28), ejecución del presupuesto (arts. 29 a 40), cierre de cuentas (arts. 41 a 43) y la evaluación de la ejecución presupuestaria (arts. 44 y 45).

Dado que las Universidades Nacionales son entidades autárquicas, están sujetas al control previsto por la Ley 24.156, como así expresamente lo prevén sus artículos 8 y el artículo 98 que dispone la intervención de la Sindicatura General de la Nación, como órgano de control interno, en los organismos descentralizados, esto así fue expresado por dictámenes del PTN, (224:187).

El esquema normativo descrito por Le Pera, mencionado ut supra, incluye al **Decreto 1023/2001** y modificatorias que es el Régimen de Contrataciones del Estado Nacional, dictado con base en la ley 25414, y reglamentado por el decreto 893/2012.

Se transcriben los artículos relevantes del Decreto 1023/01 del Régimen de Contrataciones de la Administración Pública Nacional:

Art. 4º— CONTRATOS COMPRENDIDOS. Este régimen se aplicará a los siguientes contratos:

- a) Compraventa, suministros, servicios, locaciones, consultoría, alquileres con opción a compra, permutas, concesiones de uso de los bienes del dominio público y privado del Estado Nacional, que celebren las jurisdicciones y entidades comprendidas en su ámbito de aplicación y a todos aquellos contratos no excluidos expresamente.
- b) Obras públicas, concesiones de obras públicas, concesiones de servicios públicos y licencias.

Es necesario mencionar que luego la reglamentación de este artículo solo se refiere a la contratación de bienes y servicios, quedando sin reglamentar la parte de las obras públicas e incluso señala expresamente que quedan excluidos. Esto último resulta razonable, por cuanto el tema de la obra pública, merece un tratamiento específico.

Art. 5º— CONTRATOS EXCLUIDOS. Quedarán excluidos los siguientes contratos:

- a) Los de empleo público.

- b) Las compras por caja chica.
- c) Los que se celebren con estados extranjeros, con entidades de derecho público internacional, con instituciones multilaterales de crédito, los que se financien total o parcialmente con recursos provenientes de esos organismos.....
- d) Los comprendidos en operaciones de crédito público.

Como se puede observar, lamentablemente, la norma no fue actualizada y no menciona la exclusión de las obras públicas, concesiones de obras públicas, concesiones de servicios públicos y licencias; que tienen su propio régimen establecido en la Ley N° 13064; con las modificaciones introducidas por el Decreto 893/12 en sus artículos 33, 34 y 35.

Por último hay que tener presente que todos estos trámites deben ser acordes a los preceptos de la Ley Nacional 19549 de Procedimiento Administrativo, ya que la misma es de aplicación para la Administración Pública Nacional centralizada y descentralizada. En este sentido Dromi (2010, p.75) sostiene:

En el Estado de derecho, la Administración sólo puede proceder conforme a la ley, sustentada en ella y teniendo en vista el fiel cumplimiento de las finalidades señaladas en la ordenación normativa, por ello la necesidad del procedimiento administrativo, como instrumento jurídico para la canalización de la voluntad pública.

### **3. Transparencia Presupuestaria**

Todas las contrataciones deben ser claras y transparentes para obtener el mayor beneficio en las finanzas públicas, garantizar la oferta al mayor número posible de proveedores y originar documentos cuya validez se pueda comprobar en los posteriores controles. Esta premisa la sostiene el Decreto 1023/2001, cuando señala:

Art. 9°— TRANSPARENCIA. La contratación pública se desarrollará en todas sus etapas en un contexto de transparencia que se basará en la publicidad y difusión de las actuaciones emergentes de la aplicación de este régimen, la utilización de las tecnologías informáticas que permitan aumentar la eficiencia de los procesos y facilitar el acceso de la sociedad a la información relativa a la gestión del Estado en materia de contrataciones y en la participación real y efectiva de la comunidad, lo cual posibilitará el control social sobre las contrataciones públicas.



Por otra parte, hay que tener presente la Ley 24759 que aprueba la **Convención Interamericana contra la corrupción** firmada en la tercera Sesión Plenaria de la Organización de Estados Americanos del 29/3/1996, y fundamentalmente de ella:

- El art. III, ap. 5 prevé: Sistemas para la contratación de funcionarios públicos y para la adquisición de bienes y servicios por parte del Estado que aseguren la publicidad, equidad y eficiencia de tales sistemas.
- El art. III, ap. 6 contempla: Sistemas adecuados para la recaudación y el control de los ingresos del Estado, que impidan la corrupción.

Asimismo la Ley 26097, firmada en EEUU en el año 2003, aprueba la **Convención de las Naciones Unidas contra la corrupción**, y en ella su artículo 10 menciona aspectos relativos a la información pública:

Habida cuenta de la necesidad de combatir la corrupción, cada Estado Parte, de conformidad con los principios fundamentales de su derecho interno, adoptará las medidas que sean necesarias para aumentar la transparencia en su administración pública, incluso en lo relativo a su organización, funcionamiento y procesos de adopción de decisiones, cuando proceda. Esas medidas podrán incluir, entre otras cosas:

- a) La instauración de procedimientos o reglamentaciones que permitan al público en general obtener, cuando proceda, información sobre la organización, el funcionamiento y los procesos de adopción de decisiones de su administración pública y, con el debido respeto a la protección de la intimidad y de los datos personales, sobre las decisiones y actos jurídicos que incumban al público;
- b) La simplificación de los procedimientos administrativos, cuando proceda, a fin de facilitar el acceso del público a las autoridades encargadas de la adopción de decisiones; y
- c) La publicación de información, lo que podrá incluir informes periódicos sobre los riesgos de corrupción en su administración pública.

En otro de los artículos de la convención mencionada, específicamente el artículo 13, habla de la participación de la sociedad y en ello pregona:

Cada Estado Parte adoptará medidas adecuadas, dentro de los medios de que disponga y de conformidad con los principios fundamentales de su derecho in-

terno, para fomentar la participación activa de personas y grupos que no pertenezcan al sector público, como la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones con base en la comunidad, en la prevención y la lucha contra la corrupción, y para sensibilizar a la opinión pública con respecto a la existencia, las causas y la gravedad de la corrupción, así como a la amenaza que ésta representa. Esa participación debería reforzarse con medidas como las siguientes:

- a) Aumentar la transparencia y promover la contribución de la ciudadanía a los procesos de adopción de decisiones;
- b) Garantizar el acceso eficaz del público a la información;
- c) Realizar actividades de información pública para fomentar la intransigencia con la corrupción, así como programas de educación pública, incluidos programas escolares y universitarios; ...

Este conjunto de normas implica que tiene ser público la ejecución del presupuesto, con claridad, transparencia y publicidad de las leyes, decretos, resoluciones y sentencias (en el caso que interviniera el poder judicial).

Para lograr la transparencia que evite la corrupción, es necesario que los gobernantes tengan la voluntad política para hacerlo y que los ciudadanos ejerzan el derecho a conocer la administración de los fondos públicos.

La transparencia de las cuentas públicas se puede lograr publicando en Internet la información presupuestaria, que generalmente se produce en las Secretarías Administrativas de Rectorado de las Universidades, y mejorando el rol de los ciudadanos en la toma de conciencia del derecho a conocer la manera en que se administran los dineros públicos con información sencilla y fácil de procesar. Cabe indicar aquí que la publicación vía web de la información presupuestaria de las provincias y la Nación se establece en la Ley Nacional 25917, del Régimen Federal de Responsabilidad Fiscal, que fue aprobada en el año 2004 y a la cual se adhirieron la mayoría de las provincias Argentinas con excepción de Salta, San Luis y La Pampa.

Por otra parte, la Cuenta de Inversión de varias jurisdicciones e incluso Universidades, tienen la particularidad de que se confecciona en un formato diferente al de la Ley de Presupuesto aprobada, ya que no menciona los nombres de las partidas sino solo sus códigos con los montos; e incluso en algunas Jurisdicciones aparecen códigos de cuentas con gastos que nunca fueron presupuestados. Esta situación implica que sea muy engorroso conocer el destino del gasto o, en el caso de que no se hubiera presupuestado, directamente se desconozca en que se efectuaron esos gastos de los cuales solo se tienen números.

Por todos los conceptos vertidos es necesario ampliar las posibilidades de control social y reflexionar sobre las palabras del economista argentino Kliksberg al relatar sobre las experiencias municipales de participación en América Latina:

La apertura plena de los presupuestos, su análisis por la ciudadanía, su selección directa de prioridades, la rendición de cuentas, generaron una gestión municipal muy mejorada y redujeron sensiblemente los niveles de corrupción y clientelismo. (Kliksberg, 2013, p 223)

Los problemas que se han presentado durante muchos años en el Poder Legislativo, Consejos Superiores en el caso de las UUNN, para ejercer las amplias funciones que le otorga el marco normativo son:

- Los plazos que disponen para el tratamiento del presupuesto son insuficientes para asegurar un análisis profundo de la propuesta del Ejecutivo, situación que se agrava debido a los incumplimientos en las fechas de presentación;
- El proceso de discusión y aprobación del presupuesto está lógicamente enmarcado en el contexto político, entonces el proceso de sanción suele depender de la composición y las afinidades políticas del Cuerpo, situación que en muchos casos coloca en un segundo plano el debate sustantivo del presupuesto;
- El personal técnico adecuado para el análisis del presupuesto es muy escaso, por lo cual los consejeros tampoco disponen con información suficiente para el debate. Esto es especialmente importante dado que, en general, el presupuesto es muchas veces un bloque incomprendible de cifras y cálculos que dificulta la lectura por parte del ciudadano común y de consejeros no especialistas, lo cual debilita el proceso democrático.

A las falencias antes mencionadas se suma el incumplimiento de las reglas o principios presupuestarios, ello se pudo constatar en un trabajo de investigación realizado en la Universidad Nacional del Sur (Lorenzo, 2016 p. 190) donde concluyó que “los presupuestos de las Universidades Nacionales arrastran las falencias del presupuesto nacional, y les agregan deficiencias propias de sus procesos internos de aprobación y ejecución presupuestaria”.

Estas limitaciones hacen que el rol que el Consejo puede cumplir y efectivamente cumple en la definición del presupuesto sea muchas veces limitado, y en general

se tienda a aprobar el proyecto presentado por el Poder Ejecutivo con escasas modificaciones.

#### **4. Democracia Universitaria**

La democracia se expresa de varias formas, a modo de síntesis se puede denominar representativa o deliberativa; la primera se trata simplemente de elegir representantes mediante sufragios que se realizan cada un periodo de tiempo y ellos son los responsables de tomar las decisiones de los usuarios, en la otra, la democracia deliberativa o participativa las decisiones relativas a los derechos se toman a través de consejos de ciudadanos u organizaciones de la sociedad civil interesados en las temáticas.

En la democracia deliberativa, las relaciones de poder se transforman en relaciones de autoridad compartida, la alta participación de los ciudadanos boicotea los intereses que se generan en las mayorías parlamentarias. Es necesario sincerar la falta de responsabilidad política que tienen la mayor parte de los funcionarios del Estado, es decir que no se hacen cargo de sus desaciertos, errores, negligencias o como se quiera llamar el hecho de no poder cumplir o no tener programas de gobierno.

Es necesario tener una democracia de alta intensidad (que sea capaz de redistribuir socialmente) y con nuevos actores políticos: la sociedad civil no organizada, a la cual debemos ofrecerle los medios para que se organice.

Rodríguez (2013, p 118) analizó a la universidad argentina como sujeto político en los '90; y tuvo como objeto de análisis la actuación del CIN y su comisión de pautas presupuestarias, donde intentó articular intereses y visiones del Sistema Universitario Nacional, en dicho trabajo concluyo que:

La historia de la Universidad Argentina ha estado fuertemente vinculada a los vaivenes de la democracia y las luchas partidarias reflejadas por el desarrollo del peronismo, la fragmentación de la izquierda y sus expresiones revolucionaria, y la represión dictatorial; la demanda de 'coordinación' tuvo expresiones diversas en cada una de esas coyunturas.

De acuerdo a Greco (2009, p.19), el sistema universitario no se desarrolla en una política con criterios de pertinencia que relacionen el rendimiento de cada institución con las necesidades sociales, para lograr esa articulación es necesario que

intervengan los actores del triángulo de Clark es decir el Estado, la sociedad y los académicos. Una condición básica para lograr la autonomía responsable es garantizar la transparencia del espacio público.

A partir del año 2007 el gobierno direccionó las políticas, según Marquina y Chiroleu (2015, p. 9), a partir de *múltiples ventanillas* para atender proyectos en distintos temas prioritarios, con escasa evaluación del impacto de esos programas. Esta modalidad ha predominado en los últimos tiempos por sobre el fomento de proyectos institucionales comprehensivos y autónomos.

Aguirre Salas (2014, p. 212) señala que hay algunas formas de participación que generan buenos efectos democratizadores, para lograrlo es necesario que incida en el Estado, ya sea porque las propuestas ciudadanas obtengan reconocimiento, transformen algunas políticas públicas o, de ser posible, institucionalicen procedimientos e instrumentos de participación política para garantizar la permanencia o regularidad de una acción deseable, como podrían ser votar, exigir transparencia en el gasto público, obtener rendición de cuentas por parte de los gobernantes, entre otros.

La participación ciudadana consiste en las actividades que, interactuando ante y con el Estado, buscan transformarlo para incidir en el diseño, definición y programación de las políticas públicas. Estas pueden abarcar desde la legitimación y legalización de nuevos derechos positivos, pasando por el establecimiento de mecanismos para organizar la vida democrática, hasta la planeación de programas y su ejecución.

Para que la participación sea efectiva es necesario una buena comunicación y para ello se debe usar, además de los tradicionales medios masivos de comunicación el potencial de los nuevos medios digitales de esta forma se pueden superar muchas barreras generacionales, geográficas o de accesibilidad.

## **5. El presupuesto en la web de las Universidades Nacionales**

Hay que mencionar que el presupuesto anual de las universidades en la actualidad tiene los fondos de la Ley de Presupuesto Anual, los programas y reforzos presupuestarios que se otorgan posteriormente por la Secretaria de Políticas Universitarias o la Jefatura de Gabinete y los fondos que derivan de la inversión en Infraestructura, que en el año 2015 tuvo los guarismos que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1: Recursos de las Universidades Nacionales en el año 2015

UUNN	Ley de Presupuesto	Programas y refuerzos	Infraestructura	TOTAL	%
Buenos Aires	6.690.065.571	1.157.200.091	1.440.963.152	9.288.228.814	18,88%
Codoba	2.688.409.040	431.226.936	104.161.562	3.223.797.538	6,55%
La Plata	2.655.821.718	480.851.186	46.298.937	3.182.971.841	6,47%
Tecnológica	2.646.761.366	492.907.294	21.505.410	3.161.174.070	6,43%
Rosario	1.994.018.217	312.185.417	1.357.128	2.307.560.762	4,69%
Tucumán	1.918.197.817	305.119.953	27.168.161	2.250.485.931	4,57%
Cuyo	1.547.215.171	254.674.451	0	1.801.889.622	3,66%
San Juan	1.182.922.079	186.893.134	60.409.834	1.430.225.047	2,91%
Nordeste	1.141.544.107	179.457.288	71.943.146	1.392.944.541	2,83%
Litoral	1.035.923.509	164.244.046	30.694.933	1.230.862.488	2,50%
Comahue	895.802.685	144.395.366	168.823.170	1.209.021.221	2,46%
Mar del Plata	833.910.975	140.070.702	13.139.245	987.120.922	2,01%
Sur	784.926.801	126.385.913	3.188.410	914.501.124	1,86%
Patagonia SJ Bosco	724.700.382	113.907.145	26.018.963	864.626.490	1,76%
Centro	603.226.922	104.767.947	138.969.532	846.964.401	1,72%
Río Cuarto	652.051.378	102.611.320	45.573.257	800.235.955	1,63%
San Luis	683.869.196	114.524.034	0	798.393.230	1,62%
Salta	665.754.844	106.379.829	5.568.498	777.703.171	1,58%
Misiones	613.308.696	100.203.443	49.652.625	763.164.764	1,55%
Catamarca	530.193.351	88.673.399	124.388.796	743.255.546	1,51%
General San Martín	411.699.981	303.632.261	19.402.403	734.734.645	1,49%
Lomas de Zamora	550.514.445	89.300.088	29.826.539	669.641.072	1,36%
La Matanza	530.196.640	126.013.474	7.917.223	664.127.337	1,35%
Entre Ríos	493.595.832	90.168.445	64.991.878	648.756.155	1,32%
Jujuy	469.732.417	81.910.521	54.559.526	606.202.464	1,23%
Luján	497.762.098	84.121.570	23.858.770	605.742.438	1,23%
de las Artes	410.746.362	72.615.396	84.021.621	567.383.379	1,15%
La Rioja	439.676.053	85.239.158	11.742.923	536.658.134	1,09%
Tres de Febrero	238.718.027	248.505.136	43.669.157	530.892.320	1,08%
Patagonia Austral	377.022.103	68.733.970	81.600.629	527.356.702	1,07%
La Pampa	448.834.452	74.363.048	0	523.197.500	1,06%
Santiago del Estero	397.062.985	65.656.547	40.175.095	502.894.627	1,02%
Formosa	334.285.916	56.987.582	34.558.528	425.832.026	0,87%
Lanus	256.258.931	45.137.109	108.027.332	409.423.372	0,83%
Quilmes	337.202.736	61.600.659	0	398.803.395	0,81%
General Sarmiento	234.652.521	51.369.927	43.704.411	329.726.859	0,67%
Villa María	214.222.176	41.558.209	53.198.858	308.979.243	0,63%
Río Negro	247.260.094	34.841.571	12.612.969	294.714.634	0,60%
Arturo Jauretche	161.489.564	112.207.824	0	273.697.388	0,56%
José Clemente Paz	68.064.981	182.745.831	0	250.810.812	0,51%
Chilecito	151.536.137	31.324.457	63.708.978	246.569.572	0,50%
Noroeste	179.939.349	29.399.179	0	209.338.528	0,43%
Tierra del Fuego	121.275.679	16.975.254	28.084.181	166.335.114	0,34%
Chaco Austral	118.901.973	12.019.249	23.998.573	154.919.795	0,31%
Avellaneda	106.502.285	19.660.112	22.835.588	148.997.985	0,30%
Moreno	110.681.547	12.660.324	11.037.491	134.379.362	0,27%
Hurlingham	0	123.180.500	0	123.180.500	0,25%
Villa Mercedes	56.404.486	3.876.421	32.285.185	92.566.092	0,19%
del Oeste	80.176.556	9.220.311	880.000	90.276.867	0,18%
Alto Uruguay	0	12.500.000	0	12.500.000	0,03%
Comechingones	0	12.500.000	0	12.500.000	0,03%
Rafaela	0	12.500.000	0	12.500.000	0,03%
Defensa Nacional	0	7.800.000	0	7.800.000	0,02%
<b>Total</b>	<b>38.533.040.151</b>	<b>7.387.003.027</b>	<b>3.276.522.617</b>	<b>49.196.565.795</b>	<b>1</b>
	<b>78%</b>	<b>15%</b>	<b>7%</b>	<b>100%</b>	

Fuente: recuperada de Centrángulo O. y Curcio J. (2017).

De esta información se desprende que si las Universidades publicaran los presupuestos aprobados por el Congreso Nacional estarían solo publicando una parte:

sus ingresos del gobierno nacional (cerca del 78%), y hay que recordar que a esto debe adicionarse los fondos propios que genera cada institución.

Tal como se ha relatado en este documento, hay variada normativa que promueve la transparencia en el manejo de los fondos públicos, pero ello debe ser acompañado por formas prácticas que permitan acceder a la información presupuestaria. La autora de estas líneas hizo un relevamiento en distintos sitios web de Universidades para constatar cómo se materializan estas premisas.

En el mes de marzo de 2017 se visitaron doce (12) sitios web de distintas Universidades Nacionales, se tomó una muestra eligiendo cuatro instituciones de cada una de las categorías que usaron Centrangolo y Curcio (2017) al diferenciar la situación de las 29 universidades “históricas”, de las 7 creadas durante los años noventa y, finalmente las 19 más recientes; del total de las 53 universidades que tuvieron presupuesto asignado en el año 2015.

En las páginas web se intentó identificar la publicación del presupuesto aprobado, ejecución parcial de los gastos, ejecuciones finales de años, pliegos o convocatorias a licitaciones públicas y privadas e informes de rendición elaborado en lenguaje sencillo y claro; los resultados encontrados se pueden visualizar en la tabla 2:

**Tabla 2: Información publicada en páginas Web de las Universidades**

	Presupuesto Aprobado	Ejecuciones parciales	Ejecuciones finales (CI)	Lic. Públicas y Privadas	Informes de rendición
UBA	2016	NO	NO	SI	NO
La Plata	2017	NO	NO	SI	NO
Córdoba	2016	NO	NO	SI	NO
Tecnologica	2009	NO	NO	NO	NO
Rosario	ninguno	NO	NO	NO	NO
Gral San Martín	ninguno	NO	NO	NO	NO
La Rioja	2016	SI	NO	NO	NO
3 de Febrero	ninguno	NO	NO	NO	NO
Patagonia Austral	2012	NO	2011	NO	NO
de las Artes	ninguno	NO	NO	NO	NO
Rio Negro	ninguno	NO	NO	NO	NO
Arturo Jauretche	ninguno	NO	NO	NO	NO
Clemente Paz	2016	NO	NO	NO	NO

Fuente: elaboración propia en base a las páginas web del día 25/3/2017

## **6. Tipos de responsabilidad funcionarios públicos en las Universidades.**

Surgirá responsabilidad de empleados y funcionarios públicos cuando el agente realice sus actividades de manera irregular, esta puede ser de mayor o menor medida dando lugar así a los distintos tipos de responsabilidad. En atención a los distintos modos de manifestarse la actividad del agente su responsabilidad puede ser penal, civil o administrativa.

El carácter de penal será cuando el acto irregular constituye un delito previsto y penado en el Código Penal o leyes especiales; involucra de manera indistinta a funcionarios públicos y empleados públicos, es decir sin distinguir que el ejercicio de sus funciones sea por elección popular o por nombramiento de autoridad competente.

Cabe su aplicación por abuso de autoridad o violación de deberes (art. 248 y 249 CP), manejo irregular de fondos en los casos de cohecho, malversación, peculado y negociaciones incompatibles (art. 256, 260, 261, 262 y 265 CP) y por falsificación de documentos en los casos de falsedad ideológica o falsedad material (art. 292 y 293 CP).

La responsabilidad civil corresponde cuando el acto irregular del agente haya causado un daño a la Administración o a terceros. Hasta agosto del año 2015 se regía por el art. 1112 del Código Civil, a partir de la gran reforma normativa que surgió con el nuevo Código Civil y Comercial de Nación se sancionó la Ley 26944 de Responsabilidad Estatal. Surge por la actividad e inactividad por no cumplir sino de una manera irregular, incurriendo en culpa o dolo, las obligaciones que les están impuestas, los hace responsables de los daños que causen.

Por último, la responsabilidad administrativa tiene por objeto sancionar conductas que lesionan el buen funcionamiento de la administración; está establecida por el régimen disciplinario denominada habitualmente sumarios, y es reglada por el Reglamento de Investigaciones Administrativas (Decreto 467/99) sin perjuicio que cada Universidad tiene la facultad de reglamentar de manera especial, tal es el caso de la UNLPam que tiene algunas pocas adaptaciones. El objeto del sumario es precisar las circunstancias y reunir los elementos de prueba para esclarecer cuales fueron las irregularidades e individualizar a los responsables y proponer sanciones.

Al interpretar la normativa a la luz de la realidad institucional se acuerda en las expresiones de Gutierrez cuando expresa:



A los agentes a los que les corresponde gestionar una institución universitaria, tienen asignada muy poca responsabilidad real respecto a los incumplimientos de normas y principios. Excepto en aquellas que tienen relación con aspectos delictivos, no existe un consenso de responsabilizar por incumplimiento a quienes realizan o han realizado actividades de gestión.... (Gutierrez, 2008 p 56)

## **Conclusiones**

Del relevamiento normativo efectuado en la legislación se concluye que es abundante y clara la legislación relativa a la contabilidad y la transparencia institucional, por ende no es necesario trabajar en ese sentido; lo que es necesario es llevarla a la práctica institucional dado que deberían ser el ejemplo de la sociedad.

Del relevamiento efectuado virtualmente en algunas Universidades Nacionales Argentinas, quedó claramente evidenciado que en la actualidad no publican información presupuestaria en sus páginas web, es decir que no muestran con que fondos disponen, en que los invierten, ni a que personas o empresas contratan; lo que las hace poco transparente del manejo de los fondos públicos.

Aunque hay que soslayar que una institución sin transparencia no es necesariamente una institución corrupta, estar expuesto al control social y político disminuyen la posibilidad de usar fondos públicos en forma incorrecta, realizar gastos innecesarios o cometer actos de corrupción.

Para mejorar el nivel de transparencia presupuestaria, se podría comenzar con publicar en internet la información que ya existe y es elaborada por las Secretarías Administrativas en la mayoría de los casos. Se podrían elaborar informes de ejecución cuatrimestrales, con el detalle de todos los recursos ingresados por las distintas fuentes de origen nacional, provincial o propios derivados de la prestación de servicios a la comunidad; se podrían publicar todas las licitaciones públicas y privadas con sus resultados de ellas, publicar los gastos en personal permanente, transitorio y contratado, entre otros.

Por último es necesario que se elabore información clara, sencilla y fácil de interpretar para que a quienes les interese involucrarse puedan hacerlo sin ser técnicos presupuestarios.

## **Bibliografía:**

- Aguirre Sala, J.** (julio-diciembre, 2014). El potencial de los medios digitales ante la participación ciudadana tradicional y en el presupuesto participativo. *Comunicación y Sociedad*. Núm 22, pp 211-229.
- Cantini, J.L.** (1997). *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*. Buenos Aires: Academia Nacional de Letras.
- Centrángolo O. y Curcio J.** (2017). *El gasto de las Universidades Públicas Nacionales*. Informe del Centro de Estudios para el cambio estructural. Recuperado de <http://fcece.org.ar/wp-content/uploads/2017/01/sde43.pdf> el día 20/3/2017.
- Dromi R.** (2010). *Licitación Pública*. 4º ed. Buenos Aires: Ciudad Argentina - Hispania Libros.
- Greco C.** (15-11-2009). Financiamiento de las universidades Nacionales: análisis de una década. *Gestión Universitaria*. Volumen 2 (1).
- Gutiérrez, R.** (2008). *Claroscuros de la Universidad*. Buenos Aires: Dunken.
- Kliksberg, B.** (2013). *¿Cómo enfrentar la pobreza y la desigualdad? Una perspectiva internacional*. 1º edición. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Le Pera, A.** (2007). *Estudio de la administración financiera pública*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.
- Lorenzo R. G.** (2016). *El Reglas del presupuesto público: significación y grado de vigencia. El caso de las Universidades Nacionales*. En Gutiérrez, R. et al (compilador). *Universidades: problemáticas presentes*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Marquina M. y Chiroleu A.** (junio, 2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa* (43), pp 7 a 16.
- Ruiz G.** (2010). *La constitución del estado evaluador en la argentina: su análisis a través de la regulación del régimen de títulos universitarios*. En Ruiz G. y Cardinaux N. (compiladores). *La autonomía universitaria: definiciones normativas y jurisprudenciales en clave histórica y actual*. Buenos Aires: La Ley

### Eje 3 - Curriculum y enseñanza en el nivel superior

El eje Curriculum y enseñanza en el nivel superior fue el que tuvo mayor convocatoria en cuanto a la recepción de trabajos. Luego del proceso de evaluación de los mismos, quedaron aceptadas 98 ponencias, las cuales se reagruparon en 14 mesas para su exposición, las que fueron coordinadas por distintos especialistas. En dichas mesas se abordaron los siguientes temáticas: relaciones entre enseñanza, investigación y extensión; campos disciplinares y su enseñanza; relaciones entre la formación de grado y las prácticas profesionales; estudiantes; procesos de lectura y escritura en la universidad; prácticas de evaluación; enseñanza y estructuras curriculares; innovaciones en la enseñanza y el curriculum. Estuvieron presentes 240 investigadores provenientes de 26 universidades nacionales, del CONICET, de un instituto y de tres universidades extranjeras.

Se exponen aquí un conjunto de reflexiones expresadas por los 20 coordinadores de las distintas mesas, cuyos nombres detallamos a pie de página.

Una de las cuestiones que nos interesaba registrar era ver si había trabajos referidos a las *relaciones entre prácticas de enseñanza, la investigación y la extensión*. Un grupo de trabajos que abordaron esta cuestión se refirieron a políticas institucionales que impulsan dichas relaciones, mientras que otros relataron experiencias y una ponencia abordó la relación entre la extensión y las teorías curriculares.

Algunas de las preguntas que se abordaron en esta mesa, fueron: ¿Cuáles fueron los motivos de las elecciones teóricas y conceptuales que orientaron las experiencias de gestión y de los espacios curriculares? ¿Qué implica la curricularización de una práctica de extensión? ¿Cuáles son las diferencias y las posibles articulaciones con las prácticas profesionales? ¿Cuáles serían las potencialidades y las dificultades para la inclusión curricular de la extensión tanto desde la visión de la gestión institucional como desde la mirada de las cátedras en particular? ¿Cuál es el impacto de las experiencias de extensión en las prácticas pedagógicas y en la formación de los estudiantes?

Allí se destacó la necesidad de poner en relevancia la actividad de extensión como una de las funciones sustantivas de la Universidad que junto con la docencia y la investigación permiten resaltar su función social.

Un conjunto de trabajos focalizaron en los *objetos de enseñanza*. El volumen de los mismos, dio lugar a cuatro grandes agrupamientos: Enseñanza de ciencias exactas, de ciencias sociales, de humanidades y otra centrado en temáticas transversa-

les. En estas mesas se analizaron especificidades de la enseñanza de cada disciplina, así como también el valor y la dificultad de la incorporación de disciplinas correspondientes a las ciencias sociales y las humanas, en carreras de ciencias exactas. También se trataron las siguientes cuestiones: la dificultad de incorporar temas transversales, que quedan como temas de borde, o bien como parte del curriculum nulo. Las problemáticas específicas que surgen de la enseñanza en los primeros años de las carreras de grado. Asimismo se relataron experiencias que apuntan a la problematización del conocimiento y que se vienen trabajando en distintas carreras de ciencias sociales y humanidades.

Una de las mesas se abocó al estudio de las relaciones entre *formación de grado y prácticas profesionales*. Allí se abordaron las relaciones que se establecen en las distintas carreras entre teorías y prácticas, la formación en la práctica profesional, la importancia del contacto de los estudiantes con casos reales y la necesidad de una formación integral del profesional como un ser reflexivo y crítico.

Otro conjunto de trabajos se refirieron a los *estudiantes*, con ponencias vinculadas a avances parciales o conclusiones de tesis. En los expositores se evidenció un compromiso con la tarea docente. Allí se analizó la transición entre la escuela secundaria y la universidad, la construcción del oficio del estudiante, la cuestión de la heterogeneidad, las características de los aprendizajes en experiencias innovadoras y con relación a campos disciplinares específicos.

También se reflexionó sobre la importancia de la relación entre los resultados de las investigaciones y la elaboración de políticas académicas e institucionales, como así también sobre ciertas prácticas de enseñanza que no cambian y que no facilitan ni promueven los aprendizajes.

La problemática en torno a *la lectura y a la escritura en la universidad* se encuentra hace unos años instalada en la agenda universitaria y continúa conformándose como un espacio de incertidumbre y aciertos en pos de las experiencias que se realizan en relación con estas dos prácticas complejas que atraviesan el campo de los estudios universitarios. Aquí hubo diversidad de trabajos: la construcción de espacios que permitan encontrarse a los estudiantes ante el desafío de pensarse como lectores y escritores en la universidad, otros que remiten a las actitudes lingüísticas y a los procesos de familiarización de la lengua formal de las disciplinas que estudian; la revisión de los materiales de lectura que se ofrece a los estudiantes. Se hizo hincapié en la necesidad de situar y contextualizar las prácticas de escritura, tener presente la referencia al lector de la producción, como así también revisar ciertas prácticas docentes que no favorecen la comprensión.

Las *prácticas de evaluación* se plantearon en torno a distintos niveles: institucional, curricular y áulico. Se trabajó sobre las siguientes cuestiones: la evaluación de CONEAU y los procesos alternativos de Autoevaluación Institucional; la tensión entre la inclusión como principio y las condiciones para procesos educativos de calidad en la universidad; las controversias entre los procesos de evaluación y los dispositivos de acreditación; la incorporación de la mirada de los estudiantes para autoevaluar el sistema de evaluación de las cátedras; la evaluación diagnóstica y el seguimiento de los estudiantes ingresantes y de los primeros cursos, como herramienta que aporta a la retención de la matrícula.

Se reflexionó sobre cómo retroalimentar los procesos de enseñanza a partir de los resultados de las evaluaciones institucionales y acerca de la evaluación de la formación práctica, tanto en los diseños curriculares como en el desarrollo de la enseñanza en las cátedras.

Dos mesas de trabajo estuvieron destinadas a analizar *experiencias innovadoras*. Allí se presentaron ponencias con distintas experiencias y enfoques. En la mayoría de las presentaciones se advierte una profunda preocupación por los procesos de aprendizaje de los alumnos (sean éstos de formación de grado o de otras instancias formativas) y se considera que dependen fundamentalmente de las maneras de enseñar de los profesores. El énfasis se viene poniendo en la formación del profesor en aspectos conceptuales y metodológicos, en las estrategias de enseñanza, en los modos de evaluar, en la elaboración de los trabajos prácticos, en el trabajo en grupos o individuales entre otros. En algunos de los trabajos presentados se pone especial atención en una dimensión más amplia de la formación que involucra el sentido de la propuesta curricular en su conjunto y lo que se espera de la relación entre formación y desempeño profesional. Se discutió en torno a lo que es una innovación y en qué medida una innovación posibilita o no mejores procesos de formación. Se remarcó la importancia de que se complemente con otras dimensiones de análisis.

En otra de las mesas se trató especialmente la *formación de los docentes universitarios*, ya sea en los profesoradoes como en el posgrado. ¿Desde qué perspectivas y con qué sentidos se piensa la formación docente (inicial y continua) en la Universidad? ¿Cuáles son los saberes necesarios para la práctica docente? Los dispositivos actualmente vigentes de formación docente ¿dan respuesta a las necesidades?

En otras de las mesas agrupamos trabajos que analizan al curriculum en tanto proyecto educativo con especial referencia a las *estructuras curriculares*. Allí se formularon las siguientes preguntas ¿Cómo se producen los procesos de cambio

curricular? ¿Quiénes intervienen en esos procesos? ¿Por qué y para qué se producen cambios/reformas curriculares? ¿Cómo gestar un proceso de cambio curricular que habilite la participación de todos los sujetos curriculares (docentes, estudiantes, graduados)? ¿Qué niveles de integración tienen los planes de estudios en las carreras de grado y de posgrado en la universidad? ¿Desde qué criterios/ indicadores/ perspectivas, analizar la integración curricular? ¿Alcanza un diseño curricular que prescriba la integración para generar buenos procesos de formación profesional? ¿Qué otros aspectos tener en cuenta para propiciar la integración? ¿Cómo enseñar a pensar durante la formación universitaria?

Finalmente en otra mesa se analizó cómo se enseña y se aprende mediante distintos *dispositivos* de la universidad: pasantías, adscripciones, asesorías, talleres, tutorías. Se relataron experiencias y se expusieron una serie de valoraciones asociadas con cada uno de los dispositivos mencionados.

#### **Instituciones participantes:**

Universidades argentinas: Buenos Aires, Mar del Plata, del Litoral, Córdoba, del Sur, del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Entre Ríos, San Luis, Luján, Rosario, La Plata, Río Cuarto, Nordeste, Tres de Febrero, Lanus, Misiones, Defensa Nacional, San Martín, Lomas de Zamora, Jujuy, Universidad Nacional de las Artes, San Juan, Tucumán, Jaureche; Universidad Argentina de la Empresa; Universidad Abierta Interamericana. Instituto Gran Rosario. CONICET. Universidad Santo Tomás de Colombia, Universidade Federal do Rio de Janeiro; Universidad de la República-Uruguay.

#### **Coordinadoras del eje:**

Victoria Baraldi, Nélide Barbach y María Amelia Migueles

#### **Coordinadores de las mesas de trabajo:**

Profesores: Oscar Lossio, Marcela Mastrocola, Marcelo Andelique, Margarita Valiente de Paoli, Mariela Coudannes, María Amelia Migueles, Marcela Auch, Nora Grinovero, Susana Mayer, Julia Bernik, Natalia Díaz, Marcelino Maina, Fabiana Viñas, Yanina Lamboglia, Susana Valentinuz, Sara Scaglia y Liliana Tauber

# **Saberes sociales y humanísticos en el currículum de Ingeniería. Hacia una nueva etapa de indagación**

STELLA MARIS ABATE

SILVINA LYONS

VERÓNICA ORELLANO

smabate@ing.unlp.edu.ar

Facultad de Ingeniería - Universidad Nacional de La Plata (FI-UNLP)

## **Introducción**

En este trabajo se compartirá un proyecto de investigación sobre la inclusión de los saberes humanísticos y sociales en las carreras de ingeniería, haciendo foco en una nueva etapa que inicia en el año 2017 y que tiene por propósito profundizar el estudio del estándar de acreditación de dichas carreras vinculado a estos saberes, analizando su vigencia desde una lógica complementaria a la que le dio origen. Se trata de un proyecto de investigación bienal en el marco del Programa de Incentivos, correspondiente al periodo 2017-2018, que se ha propuesto como continuidad de los proyectos sobre la misma temática realizados en los periodos 2013-2014 y 2015-2016.

La necesidad de incluir (o visibilizar) los saberes sociales y humanísticos en los planes de estudio de estas carreras tuvo su origen en el año 2001, cuando el Ministerio de Educación de la Nación prescribió que las mismas debían contemplar contenidos de Ciencias Sociales y Humanidades, orientados a formar ingenieros conscientes de sus responsabilidades sociales. Esto llevó a las unidades académicas a incorporar contenidos vinculados a estas áreas de conocimiento, o bien a justificar su presencia en los planes vigentes hasta ese momento. En la actual etapa post-estándar se está revisando la manera de incluir estos saberes en los planes de estudio de las carreras de ingeniería a partir de dos tendencias de cambio, que han sido materializadas en indicadores de acreditación y lineamientos de planificación para la formación de ingenieros en el Plan Estratégico 2012-2016 del Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias. Estas son: el acortamiento de la duración real de las carreras de grado y la contribución del profesional ingeniero al desarrollo territorial sostenible.

En el escenario que marcan estas tendencias y anclando en la situación curricular particular de las carreras de ingeniería de la UNLP, se ha venido desarrollado esta indagación de naturaleza cualitativa-hermenéutica, que se ubica en el campo del currículum y de la didáctica del nivel superior. Su propósito ha sido, en sus dos primeros periodos, aportar a uno de los debates en la formación de los ingenieros: ¿qué saberes humanísticos son requeridos y posibles de ser enseñados en el actual contexto socioeducativo? ¿Qué propuestas son deseables y posibles de desarrollar intentando respetar los intereses de los estudiantes y de los distintos sujetos sociales en la formación de profesionales? Las fuentes de análisis principales han sido documentos curriculares y narrativas de los sujetos que les dan sentido, así como discursos públicos que han emergido en la institución en relación a estos temas.

En esta tercera etapa se pretende profundizar el estudio de este estándar de acreditación, colaborando en la configuración de un espacio meta curricular (campo de conformación curricular) que permita articular y condensar el estudio de problemáticas sociales y humanas vinculadas a la formación de ingenieros. La intención final es caracterizar una agenda propia de temas transversales y controversiales -propia en relación a los saberes ingenieriles y en relación al contexto de incidencia de los ingenieros-.

A lo largo del presente escrito se abordarán en primer lugar dos hipótesis construidas en la etapa anterior en relación a los modos de inclusión de los saberes sociales y humanísticos en el diseño curricular, para luego describir los fundamentos que justifican la necesidad de construir una agenda propia de temas transversales en la formación de ingenieros.

## **Parte I**

A continuación se presentan dos hipótesis elaboradas a partir del análisis de los datos relevados durante la segunda etapa de la indagación. Las mismas abordan problemas clásicos y actuales de la teoría curricular, considerando que ocuparse de innovar en vistas a la inclusión de saberes no técnicos en carreras universitarias constituye un problema curricular complejo, que incluye la búsqueda de instancias formativas que brinden la oportunidad a los estudiantes de abordar de manera explícita preguntas respecto a sus posicionamientos éticos y profesionales.

Estas hipótesis se vinculan con las posibilidades de mejora en términos curriculares de los saberes sociales y humanísticos en carreras de ingeniería, en vistas a pensar una continuidad que parta del camino recorrido y aporte a la profundización



de diversos perfiles profesionales que permitan pensar a la ingeniería desde una mirada amplia y comprehensiva. En este sentido, indagar sobre el lugar curricular de lo social y lo humanístico en carreras científico – tecnológicas supone relacionar esta formación con el lugar de la universidad en la configuración de la ciudadanía para el actual escenario social y educativo.

Hipótesis 1: La continuidad de los saberes sociales y humanísticos en el currículum de la formación de ingenieros se debate en la tensión entre la estructura tradicional y la transversalidad en la organización curricular.

Como se anticipó en la introducción y en trabajos anteriores, la inclusión de los saberes socio-humanísticos en las carreras de ingeniería respondió en primera instancia a una prescripción derivada de los procesos de acreditación, y como tal fue tratada curricularmente a partir de la configuración de un pool de asignaturas variopintas que expresan distintas concepciones sobre en qué consisten estos saberes y cuál es su aporte a la formación profesional de los y las ingenieros/as. Esta manera de pensar y materializar los cambios no ha permitido contar con un campo de estructuración curricular (De Alba, 1995) explícito que diera entrada a los saberes sociales y humanísticos, lo que provocó una ausencia de referencia curricular para orientar el proceso de implementación de estos saberes, para la creación de asignaturas nuevas o para la orientación de un proceso de evaluación del camino transitado (Abate, et al., 2014). Aun así, esta gestión del cambio curricular permitió la entrada efectiva de estos saberes en el plan de estudios como asignaturas, posibilitando que la institución acredite una experiencia en la temática que opere como disparadora de hipotéticas discusiones.

Actualmente y a manera de hipótesis, lo que hemos denominado como etapa pos estándar se estaría expresando en una interpelación de la institución al formato de asignatura que han tomado aquellos espacios curriculares que se crearon en respuesta a los estándares de acreditación de las carreras de ingeniería, argumentando que en el caso de las asignaturas llamadas humanísticas, parecieran no impactar en la formación de los estudiantes en alguna dirección. Es así que en el proceso de revisión de los planes de estudio circularon otros formatos alternativos e inicialmente se habló de una propuesta de seminarios. En este momento, parece consolidarse la idea de espacio flexible, que le da entrada a actividades varias: eventos técnicos, visitas a obras, charlas sobre temas vinculados a la industria, etc.

Este escenario plantea por un lado una potencia de este nuevo formato para la apertura de otras voces y la creación de espacios curriculares más permeables, y por otro, nuevas preguntas respecto al “lugar curricular” asignado a estos saberes, preguntas que introducen una discusión que replica debates surgidos en otras épocas y niveles del sistema educativo<sup>1</sup> y que se plantea en la opción: asignatura específica o tratamiento transversal de sus temas (Cullen, 2001). Al respecto es válido preguntarnos, en sintonía con los problemas que para aquellos contextos señalaba Carlos Cullen (2001), cómo se puede garantizar en este nuevo formato la presencia de enfoques humanísticos en la formación de ingenieros (en términos de propósitos educativos y posicionamiento sobre esos temas propuestos) y qué estructura puede soportarlos (sin ser la estructura de cátedra) de manera que la formación social y humanística no se diluya.

De todos modos, y a pesar de esta interpelación al lugar que han adoptado estos espacios, hemos identificado en el análisis de las expresiones de los ingenieros y estudiantes entrevistados, la convivencia de una heterogeneidad de perspectivas acerca de cómo aproximarnos a estos saberes, sin que la misma suponga discursos excluyentes o hegemónicos que direccionen en un único sentido estos cambios de formato. Sobre esto avanzaremos en la siguiente hipótesis.

Hipótesis 2. Los saberes sociales y humanísticos, aunque difusos, siguen estando vigentes en las expresiones de diferentes sujetos curriculares.

En la primera etapa de la investigación -realizada durante 2013-2014- elaboramos un mapa de visiones sobre los saberes socio-humanísticos en la FI, a partir de identificar y caracterizar argumentos de diversas perspectivas y analizar las relaciones entre ellas (Tello y Gorostiaga, 2009). Dichas perspectivas se expresaban en las voces de representantes estudiantiles, jóvenes ingenieros que han desarrollado actividad como tutores en la facultad y la voz oficial de ingenieros activos en el actual proceso de revisión del plan de estudio -sujetos curriculares en clave de lo propuesto por Alicia de Alba (1995)-.

De esta manera, sintetizamos este proceso en dos grupos de visiones respecto a cómo se concibe al profesional ingeniero en sintonía con cómo definen los SSH. Como afirmamos al finalizar el apartado anterior, estas visiones no se excluyen en-

---

1 Durante la reforma educativa de los noventa en nuestro país surgió para los niveles primario y secundario el debate respecto al lugar que debían ocupar los contenidos denominados “transversales” al currículum, como por ejemplo, ética y ciudadanía.

tre sí, y en ambas subyace la imagen del ingeniero como aquel profesional que “resuelve problemas”. Un primer grupo concibe al ingeniero como líder de la gestión de proyectos en su dimensión técnica y económica, y desde esta perspectiva tendrían más consenso de entrada al currículum aquellos saberes no técnicos que se relacionan con las demandas de empresas, tales como el conocimiento de aspectos legales y económicos, escritura técnica, idiomas, el “manejo” de personal a cargo o el saber dialogar con otras profesiones, ya que éstos contribuirían a que los egresados fueran más empleables. Así, la formación humanística sería aquella que ayudaría a adquirir habilidades para trabajar “con gente”, sobre todo con personas con diferente estatus jerárquico dentro de la organización.

Entremezcladas con estas visiones de gestión, aparecen visiones que entienden al ingeniero como profesional vinculado a problemas sociales y comienzan a preguntarse por la responsabilidad social de los profesionales, vinculados a la creación y manipulación de tecnología, y desde qué lugar es posible el tratamiento profesional de problemáticas del mundo del trabajo y de la sociedad, como son la pobreza, las problemáticas ambientales, etc., aportando una visión de la actividad profesional más comprometida con los otros y con las problemáticas sociales. Estas otras visiones integran a la definición de contenidos “humanísticos” valores y posicionamientos, por ejemplo, respecto al valor estratégico de la Ingeniería en el desarrollo tecnológico soberano, acerca de la medida apropiada de la preocupación del ingeniero por la seguridad, el desarrollo sostenible y sustentable, y cuestiones ligadas a las relaciones entre éste y sus empleadores. La formación humanística estaría aquí vinculada al objetivo de que las responsabilidades sociales de los ingenieros no sean sólo enunciativas sino que sean consideradas como parte inescindible de la actividad profesional. De esta forma, los saberes sociales y humanísticos serían una dimensión más en la formación integral del ingeniero. Esta perspectiva habilita escenarios complementarios y alternativos de inclusión de los SSH en relación al despliegue de prácticas de intervención y/o formación que implican un trabajo comprometido con los problemas de la sociedad.

En la segunda etapa de la investigación (2015-2016) en la que hemos focalizado el relevamiento hacia las voces de jóvenes ingenieros e ingenieras que han realizado en la facultad actividades docentes, de tutorías y de gestión durante y/o luego de recibidos, encontramos que aunque difusos, siguen estando vigentes los saberes sociales y humanísticos y este mapa de visiones. En esta oportunidad, sus expresiones se centraron mayormente en las relaciones interpersonales propias de los ámbitos laborales, mencionando como “humanizante” el trato con “otros diferentes a uno mismo” (niños, estudiantes con dificultades, personas con discapacidad), y

continuaron apareciendo, aunque con menor frecuencia, dilemas en relación a la responsabilidad social y el compromiso de la práctica profesional ingenieril. Por otra parte, fue tomando fuerza la presencia de las cuestiones ambientales y (en menor medida) el aporte de la ingeniería al desarrollo sostenible y justo, como preocupaciones de las prácticas profesionales de estos/as ingenieros/as jóvenes.

Por otra parte, aparece como escenario de inclusión de estos saberes la realización de actividades que impliquen “ayudar a otros”, con presencia en los relatos de actividades de extensión y de ayudas a compañeros estudiantes en formatos tales como tutorías, apoyos o ayudantías de cátedra, propuestos como similares a experiencias de participación en actividades comunitarias organizadas fuera de la Facultad (escuela, iglesia, organización barrial o política). Respecto a lo humano o lo social vinculado al saber profesional y los proyectos técnicos, los y las jóvenes estudiantes y profesionales consultados sostienen la discusión respecto a si la participación o compromiso en estas actividades se pueden o deben formar en la universidad (a través de vivenciar proyectos sociales, de acercamiento a la realidad concreta) o debe recostarse en las experiencias previas e iniciativas individuales de cada estudiante o profesional (en la familia, la escuela, la comunidad, previo a la universidad o a lo largo de la vida), y si es correcto vincular la actividad profesional sólo con ganancias económicas o también con el desarrollo de acciones comprometidas socialmente. Continúan apareciendo la construcción de habilidades de liderazgo como centrales para impulsar el desarrollo de proyectos con compromiso social.

En relación a las expresiones de una referente de las humanidades que es a su vez una autoridad de la gestión de la UNLP, aun cuando por el momento la cuestión social en la formación de profesionales en Ciencia y Tecnología parece no ser un tema de agenda, se visualiza a las disciplinas que se dictan en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (por ejemplo, la Historia, la Sociología o la Filosofía) como las portadoras de este enfoque, vinculando la mirada social a las perspectivas críticas. Por otra parte, en intercambios públicos entre autoridades de las facultades de ciencias sociales de nuestra universidad, aparece como necesidad la idea de que las Ciencias Sociales encuentren un mínimo de acuerdo en los saberes y los enfoques que deberían constituir este campo.

En síntesis, este segundo relevamiento ha permitido construir dos preguntas respecto a las posibilidades de materialización curricular de estos saberes: cuál podría ser ese mínimo de saberes sociales y humanísticos en los que deberían formarse los y las ingenieros/as y si la manera de formarlos es garantizar que todos los estudiantes participen de un proyecto con compromiso social.

Hasta aquí, y entre las dos hipótesis, se ha intentado esbozar un escenario en el cual los saberes sociales y humanísticos se muestran difusos no sólo en lo nominal sino en sus posibilidades de materialización. En este sentido se afirma que se trataría de saberes “difíciles de asir”, en los términos en los que se ha planteado en otras instancias para el caso de los saberes de las prácticas profesionales: “Tanto la necesidad de traducción de estos saberes para disponerlos curricularmente como la noción de práctica y saberes asociados a la misma -apenas esbozadas aquí- dan cuenta que se trata de saberes más difíciles de asir. Se trata de saberes cuya complejidad hace que se resistan a ser “capturados” para su tratamiento curricular y didáctico, por lo tanto requieren una reflexión prudente por parte de quienes estamos involucrados en la formación para el ejercicio profesional. En este sentido la necesaria selección y su traducción al intentar hacer enseñables estos saberes debe ser una invitación a la deliberación entre los diferentes actores partícipes de las situaciones de intervención de los profesionales” (Abate y Orellano, 2015:7).

A partir de estas dos hipótesis que surgen en un territorio específico, y a pesar de esta complejidad curricular, se interpreta en algunos relatos y voces ingenieriles la potencia de estos saberes para pensar el rol estratégico de los profesionales en la sociedad. En este sentido, aún en este escenario difuso e incierto respecto a la continuidad de su presencia en el currículum escrito, se sigue sosteniendo que vale la pena detenerse en los saberes sociales y humanísticos ya que pueden ser movilizantes para imaginar una variedad de formas de visibilizar temas, perspectivas, preocupaciones propias de esta época y en este sentido ser un aporte las discusiones respecto a la función social de la Universidad. Como se ha sostenido a lo largo de todo el proceso de indagación, la incorporación de enfoques humanísticos sería una oportunidad para poner en el centro la preocupación por la formación de futuras y futuros ingenieros/as que realicen una lectura de la realidad que los y las interpele para constituirse en sujetos que opten por actuar por el bien común.

No obstante, el actual contexto de crisis estructural regional y mundial se presenta difícil para pensar la estructuración de un currículum alrededor de un proyecto formativo orientado a los compromisos sociales, políticos y éticos que debería asumir el ingeniero: ¿es posible definir/acordar un piso común no discutible respecto a los contenidos deseables de saberes sociales y humanísticos en la formación profesional y ciudadana? ¿qué voces autorizadas orientan lo que significa el bien común? ¿los dirigentes? ¿la academia? ¿el sector tecnológico? ¿los sujetos sociales involucrados/impactados por la actividad profesional? ¿en qué ámbitos se pueden dar estas discusiones?

## Parte II

A partir de las hipótesis presentadas se ha propuesto transitar una nueva etapa de esta investigación en la que se incluyan otros territorios (instituciones educativas) y otras voces, con la intención de configurar un espacio meta curricular que permita articular y condensar el estudio de problemáticas sociales y humanas vinculadas a la formación de ingenieros. La intención será caracterizar una agenda propia de temas transversales y controversiales, a partir de relevar la opinión sobre los temas sociales de preocupación, en los distintos contextos bajo análisis, de referentes curriculares representativos de las diferentes perspectivas y conversar con “otros” una lista de temas en función de lecturas de nuestra realidad social y el lugar de la ingeniería en la misma.

Para ello, se presentan a continuación tres categorías iniciales que ayudaron a iniciar este nuevo recorrido, de apertura a conversar y relevar las opiniones de sujetos provenientes de otros territorios análisis.

*Saberes transversales.* Esta noción recupera los aportes sobre la transversalidad en el currículum universitario de Alicia de Alba (2015) y la noción de saberes controversiales de Abraham Magendzo (2016).

En tiempos de fluidez y falta de certezas —en comparación con un periodo histórico que se supone no fluido y regido por principios universales categóricos—, se abandona la idea de un propósito utópico fijo de cambio social o al menos se lo sustituye por agendas contextuales y localizadas. En este sentido nos sentimos convocados a la invitación que nos realiza Alicia de Alba a ser parte de la construcción de una agenda de temas transversales, identificando significantes propios de nuestro contexto que los articulen, con la intención de establecer una relación entre el currículum universitario y los problemas sociales. De Alba, en una de sus últimas publicaciones, propone un campo de conformación estructural curricular (ccec) vacío o tendiente al vacío -de acuerdo con el concepto de significante vacío de Laclau (1994)-, que fuese capaz de articular transversales como género, educación ambiental, derechos humanos, contacto cultural, entre otros, para otorgarle cierta direccionalidad a las propuestas curriculares.

Esta referente del campo curricular expresa que es necesario tener claridad del papel nodal de los transversales en el currículum de esta segunda década del siglo XXI - en la que estamos atravesando una compleja situación de cambio de época. Esta necesidad también se sostiene en la concepción de currículum que lo concibe como una propuesta cultural y político-educativa que interpela a diversos sujetos

sociales, quienes al responder a tal interpelación incorporan rasgos nodales de la identidad del currículum y de las instituciones con quienes éste tenga lazos de pertenencia, (como El Estado, la Nación, la clase social, el barrio, la comunidad, etc.), de tal forma que el currículum es un elemento constitutivo – como lo es todo acto educativo – de la subjetividad, de las subjetividades, de los sujetos, de los sujetos sociales.

Por su parte, el pedagogo chileno Abraham Magendzo, nos aporta la idea de temas o perspectiva controversial para justificar el armado de una agenda sobre temas sociales posibles de ocupar un lugar en el currículum. Un tema controversial tiene su origen en que grupos de personas desarrollan argumentaciones diferentes sobre un mismo tópico o situación. En esta línea, el autor -citando a Reis y Galvão (2009)- propone la necesidad de su inclusión dado el potencial que tienen para crear una imagen más real y humana de la actividad científica y promover una cultura científica como instrumento esencial para una ciudadanía responsable respecto a los procesos de toma de decisiones vinculados a asuntos científicos (Magendzo, 2013).

La segunda categoría es la de *agenda propia*. Esta noción es considerada aquí como la lista de temas o asuntos que se producen a partir de eventos que impactan en nuestra región y sobre los cuales diversos actores se interesan desde sus particulares visiones de mundo. Esto remite a la pregunta por el peso que los distintos actores tienen para direccionar aquello que ingresa como tema de agenda así como los sentidos que adquiere la definición de esos asuntos.

La constitución de una agenda propia requiere entablar una conversación con otros interesados en la definición de los temas, entre ellos diversos actores encargados de la comunicación, ocupados en colocar en la agenda pública sus particulares modos de definir los problemas de la educación en general y de la formación universitaria en particular. En este sentido es importante reconocer que, como plantea Cucho, “Las luchas de definición son, en realidad, luchas sociales, puesto que el sentido que hay que darle a las palabras proviene de compromisos sociales fundamentales” (2002, p. 7)

Finalmente, la noción de *currículum como conversación compleja* propuesta por William Pinar (2014) constituye la tercera categoría que se usará como herramienta conceptual en el desarrollo de la indagación.

García Garduño en el estudio introductorio que realiza a la obra de este autor expresa que el mismo propone que “la conversación compleja del currículum se lleve a través de una invitación que se extienda a los estudiantes a través del estudio académico para que éstos se encuentren así mismos y encuentren también el mun-

do en que habitan (y al mundo que habita en ellos) por medio del conocimiento ,la cultura popular, todos estos ítems enlazados a través de su propia experiencia vivida” (García Garduño, 2014: 39).

Pinar (2014) concibe al currículum como un concepto altamente simbólico e indica que la conversación es un punto de encuentro donde las diferentes expresiones conforman el contacto con los individuos, donde se mezcla el pasado con el presente y el futuro y diferentes subjetividades.

Esta noción nos invita a abordar el estudio de los temas transversales y sociales en intercambios entendidos como conversación compleja. Es compleja según estos autores porque ocurre en lugares específicos, en situaciones singulares y sedimentadas que siempre los docentes intentan comprender y desentrañar.

En el caso de la investigación reportada en este trabajo, nos detendremos en la conversación entre los distintos sujetos que le imprimen una dirección a los saberes humanísticos en las carreras de ingeniería y la conversación entre distintas propuestas institucionales y de distintos anclajes territoriales de la región.

Es decir nos detendremos en aquellos espacios en los cuales los docentes y estudiantes experimentan y viven el currículum con márgenes de libertad.

### **A manera de cierre**

En último lugar, y en sintonía con lo expuesto, se presentan los horizontes propositivos de la actual etapa de investigación. Por un lado, éstos se vinculan con la relevancia de construir un colectivo de docentes preocupado por estos temas y ocupado en crear escenarios deseables para la inclusión de los saberes socio-humanísticos en carreras de ingeniería. Y por otro, con la importancia de construir un espacio metacurricular, inspirándose en la actualización de la propuesta de los campos de conformación curricular de Alicia de Alba mencionada más arriba (Op.cit.).

Para aproximarse a estos horizontes, el equipo de investigación propone construir una agenda propia de temas saberes sociales y humanísticos e invitar a otros a ser parte de esta construcción a partir de una metodología que se fundamenta en la naturaleza del presente proyecto de investigación y en que el equipo de investigación se compone en su mayor parte por sujetos implicados en la cotidianidad de la formación de ingenieros. Por estas razones, este proceso de investigación se aleja de los modos convencionales de investigar en Ciencias Sociales: no se espera encontrar respuestas o hallazgos contundentes que ayuden a modelizar la realidad social, sino



que se investiga como una forma de participar en el proceso de imaginar mejoras “junto a otros”.

La investigación continuará centrándose en las carreras de ingeniería, siendo sus fuentes de análisis discursos públicos que están emergiendo en distintos encuentros académicos vinculados de manera directa o indirecta a la Facultad de Ingeniería de la UNLP (territorio inicial de la línea de investigación que orienta el actual proyecto). En este periodo, el proceso de investigación combinará instancias de relevamiento de voces a través de los textos públicos, con instancias de conversaciones entre docentes de los espacios académicos seleccionados.

Ubicados en una metodología cualitativa, la matriz sobre la cual se construirá la agenda de temas se elaborará centrándose en las particularidades de los textos, los sujetos y las situaciones, y se asentarán en sus recurrencias y persistencias. El enfoque de análisis adoptado se acerca a los estudios que han buscado identificar diversidad de perspectivas respecto a determinadas cuestiones educativas, caracterizar sus argumentos e interpretar sus interacciones (Tello y Gorostiaga, 2009). En este sentido se considera de importancia el estudio de la multiplicidad de visiones en lucha o en tensión ya que se trata de una investigación enmarcada en procesos de orientación de cambios curriculares.

En el discurso de diferentes sujetos curriculares de determinación como de estructuración y desarrollo (De Alba, 1995)- aparecen concepciones que combinan ideas, principios, valores y pautas provenientes de diversas vertientes ligadas a las políticas y prácticas educativas de cada momento. Es decir, estas visiones constituyen relatos híbridos y mantienen una conexión no directa con las teorías pedagógicas y didácticas contemporáneas. En este sentido reconocemos el acuerdo existente en el campo de la didáctica y el currículum respecto a que las relaciones entre las diferentes visiones presentes en las culturas profesionales y las teorías del campo pedagógico no son de continuidad, sino que se trata de una relación compleja y mediada.

Por último, y por el carácter autorreflexivo que implica participar en esta propuesta, la misma se acercará a los rasgos de la metodología de investigación - acción, en la cual la construcción de los datos, el análisis y la construcción de aportes originales se dan de manera simultánea a propósito de intervenciones diseñadas para tal fin. Retomando a Pinar, autor que nos orienta en el diseño de este proceso de indagación, quien nos anima a promover la participación de los actores a través de conversaciones orales y/o escritas y nos dispone a estar abiertos a los impactos que estas participaciones pueden tener -en tanto existe imposibilidad de predecir los efectos en estos procesos-, se propondrá la concreción de conversatorios académicos.

micos de intercambio, en paralelo al despliegue de actitudes atentas a la identificación de escenarios instituyentes como “puertas de entrada” o “espacios de sentido” de esta agenda en los con textos bajo estudio.

En síntesis, estos conversatorios se constituyen para el equipo de investigación en una meta de valor en tanto se considera una obligación ético-política trazar como horizonte la necesidad de promover la construcción de una agenda propia de temas transversales en término de campo de configuración curricular.

## Bibliografía

- Abate, Stella M., Lyons, Silvina y Lucino, Cecilia V.** (2013): “Construyendo un objeto de enseñanza e investigación. Los saberes socio - humanísticos en la formación de ingenieros” en AAVV: *VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano - la universidad como objeto de investigación*, San Luis, Nueva Editorial Universitaria UNSL.
- Abate, Stella M.; Lyons, Silvina y Lucino, Cecilia V.** (2015) “La inclusión de saberes - socio humanísticos en carreras de ingeniería”. En: *Terceras Jornadas de Investigación, Transferencia y Extensión*. Facultad de Ingeniería, UNLP. 20 al 22 de abril de 2015.
- Abate Stella M. y Orellano, Verónica** (2015) Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias*, [S.l.], v. 1, n. 1, oct. 2015.
- Aruguete, Natalia** (2015) *El poder de la agenda. Política, medios y público*. Buenos Aires, Biblos.
- Cuche, Denys** (2002) *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- de Alba, Alicia** (2015) “Cultura y Contornos sociales. Transversalidad en el currículum universitario” en de Alba, Alicia y Casimiro Lopes, Alice (coords): *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, México, ISSUE Educación.
- García Garduño, José M.** (2014) Estudio Introductorio en Pinar, William: La teoría del Currículum, España, Narcea
- Gorostiaga, Jorge y Tello, César** (2011): Globalización y reforma educativa en América Latina. Un análisis inter-textual en *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47

**Magendzo, Abraham** (2016): “Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. VII, Núm. 19, México, UNAM-IISUE/Universia.

**Pinar, William** (2014): *Teoría del Currículum*, España, Narcea.

**Reis, P. y C. Galvão** (2009): “Socio-scientific controversies and students' conceptions about scientists”, en *International Journal of Science Education*, 26(13) (Electronic Journal of Science Education Volume).

# Conocimiento profesional y prácticas docentes en la Universidad

MARÍA TERESA ALCALÁ

PATRICIA MÓNICA NUÑEZ

PATRICIA BELÉN DEMUTH

ÁNGELA TERESA KALINIUK

mtalcala@gmail.com / pnuez2002@yahoo.com.ar / patriciademuth@hotmail.com /

angelakaliniuk@yahoo.com.ar

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste - UNNE.

## **Los estudios acerca de la construcción del conocimiento profesional del docente universitario. Las buenas prácticas y el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).**

Los estudios referidos al profesor como mediador entre el contenido (selección de cultura) y el alumno, ha cobrado especial relevancia en las investigaciones de la segunda mitad del Siglo XX. Comprender el pensamiento y las prácticas del docente permite entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares.

En el caso del contexto universitario tradicionalmente la formación docente no ha ocupado un lugar de relevancia como condición para el desempeño en la enseñanza. Reconocidas son las afirmaciones que ilustran esta situación “para enseñar basta con saber la disciplina” y “a enseñar se aprende enseñando”. Ambas dan cuenta de una *identidad profesional borrosa* del profesor universitario (Zabalza, 2007), y por ende, el desconocimiento o negación de corpus de saberes específicos que se necesitan aprender como ocurre con toda profesión. Por esta carencia, es tan necesario estudiar los aspectos vinculados a su identidad y conocimiento.

La mayor relevancia de la línea de investigación que seguimos como Grupo de Investigación (Conocimiento y Formación Docente – CyFoD) remite al doble compromiso de la investigación en la disciplina Didáctica, respecto a la generación de conocimientos y comprensiones cada vez más profundos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el acontecer de la vida en las aulas en diversos contextos ins-

titucionales, y, al mejoramiento de la práctica. Es decir, la didáctica “*explica para proponer*”, son dos dimensiones interdependientes: explicativa y proyectiva<sup>1</sup>.

En congruencia con lo anterior, los estudios acerca del conocimiento profesional docente (CPD) y las buenas prácticas de enseñanza y evaluación, la construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) y la incidencia del uso de los medios en la enseñanza y el estudio universitario, buscan generar un conocimiento más complejo a la vez que incidir en esas prácticas y en las políticas de formación docente inicial y continua.

Si bien la concepción tradicional del docente universitario centrada en el dominio de la disciplina como única condición para el desempeño en la enseñanza continúa siendo sostenida, podemos afirmar que ha dejado de ser hegemónica. Tengamos en cuenta que la Didáctica de Nivel Superior ha ido ganando espacio como campo específico. Elisa Lucarelli (1994) la define claramente de la siguiente manera:

(...) didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde se estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión. (4)

En el contexto europeo y tras el acuerdo de Bolonia, se fueron introduciendo cambios que dieron lugar a una revisión crítica de la formación superior y generaron compromiso con su mejoramiento. Al respecto Medina Moya (2008) afirma:

La aparición de una nueva estructura curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado y la nueva concepción del trabajo del profesorado tras estos cambios, están generando unas exigencias pedagógico-didácticas que no tienen parangón en la reciente historia de las universidades europeas. (1)

Y propone:

(...) poner de manifiesto y hacer visibles aquellas buenas prácticas docentes que realmente se centran en el alumno y en su proceso de aprendizaje...este enfoque

---

1 Ver Contreras Domingo (1991).

se interesa por aquellos saberes disciplinares y pedagógicos, curriculares, personales, etc. que habilitan para un ejercicio competente de la enseñanza, es decir, aquellos conocimientos que dan especificidad a la función docente permitiendo hacer una distinción entre un docente y un especialista en la materia. (1)

Creemos que estos propósitos son válidos en el contexto de la educación universitaria argentina, en particular en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), por tratarse de una universidad regional con once Unidades Académicas, más de 45 carreras de grado, aproximadamente 55.000 estudiantes y más de 4.000 docentes. Los números permiten visualizar la incidencia de la Universidad en la región NEA mediante la formación de profesionales de múltiples especialidades, la producción de conocimiento científico y las acciones de extensión y transferencia.

En relación con la formación de grado, estudiar las "buenas prácticas", hacerlas visibles, es fundamental para aprender de los "buenos docentes" y "romper la inercia y la privacidad de las mismas" (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009). Coincidimos con los autores en que la tradición docente universitaria se caracteriza por el aislamiento individual o de las cátedras, lo que difícilmente pueda abonar a mejorar la calidad de la enseñanza, a revisar las prácticas cristalizadas para introducir innovaciones didácticas en las que el aprendizaje autónomo y profundo de los estudiantes constituya el foco de las intervenciones docentes.

La "buena enseñanza" y las "buenas prácticas" constituyen objetos de estudio de la denominada "nueva agenda didáctica", que Edith Litwin (1997) proponía hace veinte años a partir de sus investigaciones de clases universitarias en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. En este marco, construye una noción potente, la de "configuraciones didácticas", en alusión a *"la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento"* (97). Esa *manera particular* incluye *"el carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales"* (98).

Por otra parte, las configuraciones didácticas constituyen la expresión de la experticia del docente, cuestión que también constituye un objeto de estudio actual del campo de la didáctica de nivel superior, la que se nutre de estudios de las

ciencias cognitivas en relación con las diferencias entre el pensamiento y la acción de expertos y novatos o principiantes<sup>2</sup>.

En cuanto a la *buen enseñanza*, Fenstermacher (1989) la conceptualizaba así:

"Aquí el uso de la palabra 'buena' no es simplemente un sinónimo de 'con éxito' (...). Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (158).

Posteriormente, el autor avanzó en el desarrollo de esta noción e introdujo el concepto de "enseñanza de calidad" (Fenstermacher y Richardson, 2005). Sarasa (2008), explica que el término "enseñanza" tiene dos acepciones: "La primera es una significación de tarea -de tratar de que los alumnos aprendan. Éste es el aspecto 'bueno', porque se trata de una enseñanza que acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos" (191). Aquí, los autores reconocen tres categorías de prácticas respecto de los métodos de la buena enseñanza: los 'actos lógicos', que incluyen en dominio de la disciplina; los 'actos psicológicos', que implican la relación entre el docente y los alumnos; y, los 'actos morales', es decir, los rasgos morales que el profesor exhibe en su relación pedagógica y alienta, como honestidad, respeto, coraje, justicia, compasión, tolerancia.

El segundo significado del término enseñanza es el de "logro": (...) El hecho de que el estudiante alcance efectivamente el aprendizaje, que incorpore los contenidos rápida y completamente (...) el alumno realmente aprende a un nivel de pericia razonable y aceptable los contenidos impartidos" (Sarasa, 2008:193). Desde este significado "la enseñanza exitosa es dependiente del aprendizaje".

Otros autores, siguen un rumbo diferente para conceptualizar la buena enseñanza o la enseñanza de excelencia. Tal como Ken Bain (2007), a cuya investigación nos hemos referido en el punto anterior. El autor concluye que la erudición es una condición indispensable de los buenos docentes, pero no

---

<sup>2</sup> Al respecto, Félix Angulo Rasco (1999) realiza un minucioso recorrido de los estudios referidos a docentes expertos y novatos en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261- 319.

suficiente. Tal como lo señalan Álvarez y Porta (2008), los buenos docentes son capaces de "*pensar metacognitivamente*", "*pensar sobre su propia forma de pensar en la disciplina y poder ayudar a los otros a construir sus propias comprensiones y razonamientos en el campo (...) Asimismo, tienen una comprensión intuitiva del aprendizaje humano a tono con las ideas resultantes de investigaciones en el campo del aprendizaje*" (224).

Respecto del CPD y las buenas prácticas de profesores expertos entrevistados en las Facultades de Medicina e Ingeniería de la UNNE, los resultados relacionados con los rasgos distintivos de este conocimiento y de los profesores expertos, son coincidentes con los realizados en el exterior y en el país (Bain, 2007; Porta, 2006 y Porta y Álvarez, 2008). Las principales conclusiones al presente muestran:

- El carácter complejo y situado del CPD: atravesado por las biografías personales, escolares y profesionales de los sujetos, así como las características de los contextos institucionales y de las comunidades académicas de pertenencia.
- Este conocimiento profesional docente está constituido por una trama de saberes específicos e implicaciones afectivas, emocionales que requieren ser tenidas en cuenta para su comprensión y elucidación.
- La construcción del CPD se halla íntimamente vinculada al perfil profesional y depende de la actividad profesional que el sujeto realiza. Las propuestas didácticas se elaboran sobre la base que constituye ese perfil y ese desarrollo profesional (Ej: práctica clínica o asistencial del médico).

Con respecto al CPD y las buenas prácticas de los profesores estudiados en la Facultad de Medicina, mencionamos los aspectos más relevantes en relación con las dimensiones Docencia, Investigación y Profesión de base. En los análisis realizados identificamos que la "cultura profesional", alcanzaron los niveles de mayor influencia sobre el conocimiento docente de nuestros protagonistas, quiere decir que sus conocimientos docentes y sus prácticas docentes se orientaban hacia fundamentaciones que provenían de su profesión de base: la medicina. Por otra parte, si observamos el desarrollo del conocimiento de la práctica docente propiamente dicha, podemos observar que en todos los casos predominan los aprendizajes informales y las relaciones interpersonales que fueron construyendo a través del tiempo. En sus inicios, con los miembros más experimentados de las asignaturas en las cuales se desempeñaron, y en la actualidad, a través de pares que son referentes nacionales o internacionales con los que se contactan o referencias a partir de las publicaciones que leen.

Volvemos a sostener como en trabajos anteriores (Demuth, 2014) que reconocemos al contexto de la asignatura, como contexto de mayor influencia y reciproci-



dad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula al conocimiento docente. Es así que en todos los casos de los profesores expertos estudiados, las relaciones interpersonales fueron fundamentales para el desarrollo del conocimiento docente, porque a través de ellas se posicionan en el departamento para la toma de decisiones más amplias, a nivel de plan de estudios, por ejemplo. Y por fuera del departamento, las relaciones interpersonales con referentes renombrados o colegas de otras universidades también les permite nutrirse, mantenerse actualizados y discutir los desarrollos más actuales de la disciplina en la que se especializan y su enseñanza.

En este sentido, podemos destacar la importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del conocimiento docente experto en la universidad que se manifiesta con particularidades vinculadas con la profesión de base, y con la investigación, particularmente.

Entendemos que de acuerdo con estas particularidades podemos observar un mayor o menor desarrollo del conocimiento docente experto, ya que estos docente universitarios desarrollan conocimientos y prácticas pedagógicas de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción, y dicho desarrollo se amalgama con el desarrollo del conocimiento docente, a la vez que se encuentra atravesado por la antigüedad en la docencia y la función docente que cumple el profesor dentro de la jerarquía universitaria.

### **Los estudios acerca de inclusión de las TIC en la enseñanza de los profesores universitarios**

El proyecto actual que trata sobre “La inclusión de las TIC, en la enseñanza de los profesores universitarios y en los estudios de sus alumnos”, tiene como antecedentes dos proyectos anteriores desarrollados en el marco del CyFoD, en los cuales se tomaron casos de las Facultades de la ciudad de Resistencia, de la Universidad Nacional del Nordeste.

En ellos se indagó sobre los objetivos y propósitos de los docentes universitarios para la inclusión de las TIC en sus clases, el para qué las incluyen y a los fundamentos y motivos más profundos de esa inclusión, el por qué. Cabe aclarar que uno de los criterios adoptado para la selección de los casos, fue aquellos que los propios alumnos caracterizaban como profesores que desarrollaban “buenas prácticas” con tecnologías.

Algunas de las conclusiones obtenidas se organizaron en tres ejes, que tratan de explicar el sentido de la inclusión de las TIC, en los profesores universitarios:

1. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en lo didáctico.

Los Profesores al explicitar el “para qué” del uso de las TIC se remiten a razones didácticas, a cuestiones disciplinares y epistemológicas del campo y a los procesos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, elementos de la tríada didáctica.

Las tecnologías cobran así sentido en la medida en que son incorporadas a un conjunto de decisiones didácticas que toma el docente, decisiones que las incluyen y las exceden teniendo como horizonte la enseñanza y el aprendizaje y no solo una inclusión de la herramienta por sí misma, lo que respondería a una concepción instrumental y tecnocrática (Burbules y Callister, 2001), en la cual la aplicación de tecnología es el centro y no el para qué se la utiliza y qué se desea lograr con ella (Salomon, G., 2000).

2. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en la formación profesional y el contenido disciplinar.

La inclusión de las TIC en la enseñanza universitaria, caracterizada por los conocimientos y prácticas profesionales específicas que deben adquirir los alumnos, cobra sentido al momento de pensar en el desarrollo de competencias profesionales específicas de la carrera que se trata, en los estudiantes. Se percibe en los profesores el asumirse como docentes universitarios y ser conscientes de la necesidad de desarrollar conocimientos y competencias concretas para el campo profesional de que se trate y formar para el mundo del trabajo, junto con la necesaria apertura de la universidad a la vida social y cultural y su relación con otras instituciones del medio en las que se desempeñarán los futuros egresados (Zabalza, 2007).

3. Los motivos, el porqué de la inclusión de las TIC en la enseñanza. De las visiones y posturas de los profesores.

El tener claro para qué se utilizan las TIC en la enseñanza y poder explicitar los propósitos docentes es fruto de poseer ciertas posturas y visiones frente a ellas. Los profesores de los casos estudiados al explicitar por qué utilizan tecnologías, su visión con respecto a ellas en general, cómo las entienden, la perspectiva desde la cual las utilizan en su vida cotidiana, profesional y en la docencia universitaria, demuestran una valoración que seguramente orienta su actuar con tecnologías, en los distintos órdenes de la vida. Esto los aleja de una visión instrumentalista e incluso advierten sobre los riesgos de caer en ella.

Al plantear el nuevo estudio, se plantearon también los cambios en el contexto. La etapa científico-tecnológica que estamos viviendo, caracterizada por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación en los diversos ámbitos de la

sociedad y la cultura, penetra en nuestras vidas cotidianas y desde allí golpea a las puertas de los diferentes niveles de los sistemas educativos y se hace presente y se integra a la enseñanza de diferentes maneras.

En este escenario hay algunos aspectos que lo caracterizan y que no pueden soslayarse al momento de realizar un análisis, algunos de ellos son: cambios en los ámbitos institucionales con la presencia de las TIC, presencia de nuevos alfabetismos, el lugar de la innovación educativa con tecnologías.

Otro aspecto que introducimos es la preocupación por cómo y por qué incluyen las tecnologías los alumnos en su proceso de estudio y aquí diferenciaremos el aprender del estudiar. Si nos remitimos al triángulo didáctico y citando a Camilloni:

“... Los lados del triángulo representan las relaciones que existen entre ellos. Entre el maestro y el alumno, la relación es la de formar, entre el alumno y el saber, la de enseñar y la relación entre el alumno y el saber es la de aprender.

La relación de formar, entre el docente y el alumno, es la relación pedagógica. En ella, el lugar privilegiado lo tiene la relación del profesor con los alumnos.

La relación de enseñar, entre el docente y el saber, es la relación didáctica. Aquí el saber monopoliza el interés del profesor.

La relación de aprender, entre el alumno y el saber, es la relación de aprendizaje. El lugar privilegiado lo tiene la relación de los alumnos con el saber.” (Camilloni, 2013).

Nos focalizaremos en la última relación la del alumno con el saber, pero no desde el proceso de aprendizaje, sino desde las acciones que realiza voluntariamente el alumno para llegar a ello y que denominamos “estudiar”, y para qué, por qué y cómo utiliza las TIC para desarrollar esas acciones y prácticas con relación al saber, que lo llevarán a aprender.

### **Los primeros avances en el estudio de “La Evaluación Didáctica de profesores universitarios expertos en la UNNE”**

Nuestra investigación se enmarca en el análisis de los procesos de construcción y las manifestaciones del CPD de profesores de Nivel Superior. Como se señalaba en el comienzo, “comprender el pensamiento y las prácticas del docente permite entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes” fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares.

Es de interés de los integrantes del equipo de investigación caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica"<sup>3</sup> como manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente, de docentes expertos de la UNNE en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia de los profesores participantes en la investigación

La evaluación didáctica es entendida como un proceso que permite, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, emitir un juicio de valor en relación con ciertos criterios acerca de las prácticas de aprendizaje y/o las prácticas de enseñanza, en profesores expertos, en un contexto académico e institucional con características que lo condicionan y que posibilitan tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia. En este proceso de evaluación también se incluye a la acreditación, entendida como reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, que se constata por medio de algunos instrumentos (exámenes escritos, exámenes orales, trabajos prácticos, otros).

El modo de entender la evaluación condiciona los procesos de enseñanza aprendizaje, al tiempo que la forma de concebir y desarrollar estos procesos conduce a una determinada manera de practicarla. En la evaluación se visualizan las concepciones sobre el aprendizaje y, en este sentido, es también una expresión de la relación que se construye con el conocimiento. De modo que las concepciones que sustentan los profesores en torno al aprendizaje y el particular vínculo que establecen con el saber, se ven reflejados en las prácticas evaluativas de algunos docentes expertos. Éstas, a su vez, resultan de importancia en la relación que los propios estudiantes en proceso de formación, futuros docentes, van construyendo con el conocimiento, de estas prácticas van a incorporar ciertos modelos, estilos, estrategias que estimen valiosas o positivas para el ejercicio profesional.

Porlán, Rivero García y Martín del Pozo (1997), mencionan que "... se reconocen los saberes basados en la experiencia como un componente del conocimiento profesional de los profesores, que se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión sobre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje".

En esta oportunidad, se puede adelantar que en los procesos de construcción de "*buenas prácticas evaluativas*" dichos procesos se presentan como un complejo entramado de concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos, particularmente si focalizamos la mirada en el ámbito de carreras de Formación Docente que se desarrollan en dos unidades académicas de la UNNE :

---

3 Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM - Miño y Dávila.

Facultad de Ciencias Exactas Naturales y Agrimensura (FACENA) y en la Facultad de Humanidades

## Metodología

Desde el primer proyecto, el grupo CyFod adoptó el enfoque biográfico-narrativo que implica un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, tendiendo a que nuestro estudio se encamina a explorar y caracterizar estos saberes experienciales de los docentes, considerando a la evaluación como el ámbito substancial en el que éstos se construyen y despliegan sus prácticas de enseñanza priorizando el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, fue necesario, focalizados en los objetivos de investigación y en la toma de las decisiones epistemológicas que permitieran su concreción y el análisis de los recursos de información específicos para la elaboración del estado del arte, considerar los instrumentos de recogida de datos. Al incorporar elementos contextuales propios de esta Universidad<sup>4</sup> se hace notorio que los colectivos, docentes y estudiantes, cuyos aportes se pretende triangular, difieren en cuanto a modalidades de trabajo y disponibilidades de tiempo, entre otras características. Por ello, se implementó con los estudiantes un cuestionario impreso autoadministrado en presencia de integrantes del equipo de investigación. Con los docentes, no sólo hubo que decidir qué preguntar y cómo hacerlo sino que también hubo que innovar en el canal a partir del cual se implementó el instrumento de recolección de datos (encuesta).

Estos instrumentos fueron:

- *Encuestas a estudiantes:* para conocer su percepción en cuanto a las prácticas docentes y las prácticas evaluativas, además de ser una de las fuentes de información en el proceso de selección de los docentes. Se aplicaron a estudiantes avanzados, que al momento de integrar la muestra cursaban el 3º año de sus carreras, en su mayoría, en tres Unidades Académicas.

---

4 Tales como la distribución espacial de las Unidades Académicas de la UNNE; el predominio de auxiliares en la docencia –Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares Docentes de Primera- con dedicación simple, destinadas principalmente a actividades académicas) en las diferentes carreras; donde los procesos de enseñanza – aprendizaje se desarrollan en contextos de masividad y heterogeneidad en cuanto a la formación de base; con el desarrollo de programas institucionales de formación docente y la disponibilidad de infraestructura tecnológica asequible a los integrantes de los equipos docentes, entre otras. ...

- *Encuestas a docentes universitarios:* Se empleó para la selección de los casos de estudio. Brindaron una aproximación a las actividades que ellos asocian con buenas prácticas evaluativas y cuáles son los docentes pares que las llevan a cabo.

- *Entrevistas en profundidad:* cuando se apliquen, se espera lograr reconstruir sus prácticas evaluativas y las razones de las mismas, a partir del relato biográfico-narrativo, así como información de sus interacciones en el aula universitaria.

El procesamiento de información realizado hasta el momento permitió conocer:

Lo que dicen los estudiantes respecto de las prácticas evaluativas implementadas en las aulas en los diferentes espacios curriculares de su carrera de pertenencia y los docentes responsables de las mismas, y lo que mencionaron los docentes acerca de sus pares por medio de encuestas on-liney triangular dicha información, identificando a los docentes expertos con quienes ya hemos iniciado las entrevistas.

### **Adelantando Información**

*Estudiantes:* a modo de informe de avance, en esta primera etapa de la investigación, comunicamos que procesamos información de 305 encuestas realizadas a estudiantes de tercer año de las carreras de Profesorados, que han cursado más del 50%de las materias de la carrera (200 estudiantes de la facultad de Ciencias Exactas y 105 estudiantes de la Facultad de Humanidades).

Sus observaciones respecto a las prácticas evaluativas y a la identificación de los docentes surgieron del cursado de las materias y las experiencias del proceso de formación que se encuentran atravesando. Los estudiantes identificaron las “buenas prácticas evaluativas de los docentes universitarios”, como aquellas prácticas que se relacionan mas especialmente con la evaluación de aprendizajes. Cuando emiten el juicio de valor a partir de cierta información utilizan criterios que son valorados por los estudiantes.

Buenas prácticas de evaluación son las que promueven procesos de autoregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, ayudandolos a construir conocimientos. La buena práctica promueve la reflexión, ayuda a detectar los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a valorar el esfuerzo del estudiante y la originalidad más que la memoria. Conducen al conocimiento autónomo.

Los estudiantes no hacen referencia a exámenes ni a procesos de acreditación. Mencionan procedimientos de evaluación de sus aprendizajes y posibilidad de apropiación de saberes para su formación profesional.

Estas evaluaciones “buenas”, son las que los ayudan a relacionar la teoría con la práctica, lo cual nos habla de procesos integrados de enseñanza y aprendizaje. Mencionan la lógica que existe entre lo que los docentes enseñan y luego evalúan, lo cual se advierte en la búsqueda de integración de contenidos y relación de conceptos. Mas que a contenidos memorísticos, los estudiantes hacen referencia a que los docentes, ayudan a la apropiación de saberes aprendidos por medio de procesos de evaluación. Destacan además que los docentes universitarios -que ellos consideran que llevan adelante buenas prácticas evaluativas- son docentes entusiastas, aman lo que saben y quieren compartirlo.

*Docentes universitarios:* al procesar la información de las encuestas realizadas a docentes de cuatro profesorado de FACENA y de la Facultad de Humanidades, treinta y cinco (35) y treinta y dos (32) respuestas respectivamente, surgieron interesantes observaciones:

Los docentes pares, colegas, que consideran que se destacan por llevar adelante “buenas prácticas evaluativas”, en general, son docentes con años de experiencia, que muestran coherencia con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Explicitan con claridad los criterios de evaluación. Consideran la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Promueven la intervención y responsabilidad del estudiante generando la autorregulación de aprendizajes. La devolución a los estudiantes, posterior a la evaluación, propicia nuevos aprendizajes. Generan espacios de participación democrática.

Las respuestas de los docentes pares de ambas facultades guardan gran simetría entre sí, en el número de respuestas así como en la composición, ya que aproximadamente el 50% de las respuestas pertenecen a docentes de carreras de formación de docentes (Profesorado de Ciencias de la Educación, Geografía, Letras y Filosofía en el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias Biológicas, Ciencias Químicas y del Ambiente, Física, Matemática en FACENA), que se desempeñan como Profesores Adjuntos en las cátedras de sus respectivas carreras<sup>5</sup> y que están en cátedras tanto del tramo inicial como de los últimos años. Un rasgo común refiere a la preocupación de estos docentes por el proceso de aprendizaje y la comprensión más que por la memorización de información.

---

5 Se corresponde con lo observado en las plantas docentes de ambas Facultades, donde en la categoría cargos profesoriales, predominan los profesores adjuntos por sobre los profesores titulares.

Además de lo expresado en común, los docentes de Humanidades mencionan otras tres importantes características de que quienes llevan adelante “buenas prácticas evaluativas”: a) Propician un posicionamiento moral de los estudiantes con respecto al valor social del conocimiento; b) Permiten revisar los conocimientos incorporados por los estudiantes y generar otras alternativas, y c) Muestran buen manejo del contenido y lo expresan a través de ejemplificación y actividades de resolución de actividades.

Los docentes de los Profesorados de Ciencias Exactas enfatizan otras características relacionadas con el CPD propio de las disciplinas del área, ya que mencionan que esos docentes expertos en las prácticas evaluativas “forman parte del proceso de transferencia de herramientas y metodologías útiles para futuros escenarios prácticos y/o laborales, en el campo de la docencia como en el de investigación”.

En este sentido, recuperamos a Kent Bain (2004), cuando señala que el valor central de la evaluación radica en el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender, una oportunidad para ponderar el progreso de los estudiantes. Los docentes que llevan adelante buenas prácticas evaluativas, aquellas que promueven aprendizajes genuinos, se ocupan y preocupan por dejar en claro qué de lo enseñado evaluarán y cómo lo harán.

Caracterizar las “prácticas de evaluación didáctica” de docentes universitarios en solo dos unidades académicas de nuestra universidad resulta un trabajo apasionante. Estas prácticas como manifestaciones del CPD, de docentes expertos de la UNNE en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia, son las que promueven procesos de autoregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, ayudándolos a construir conocimientos. La buena práctica promueve la reflexión, ayuda a detectar los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a valorar el esfuerzo del estudiante y la originalidad más que la memoria. Impulsan al conocimiento autónomo y a la autoregulación de los aprendizajes.

Los profesores extraordinarios de K. Bain (2007), profesores que demostraban gran interés por el aprendizaje de los estudiantes, fomentaban la metacognición, valoraban el esfuerzo y promovían la retroalimentación, demostraban pasión por la enseñanza y presentaban desafíos intelectuales a los estudiantes, también esos profesores se hallan en algunas de nuestras aulas e intentaremos comprender las singularidades del docente como sujeto, sus vivencias y los procesos de pensamiento didáctico caracterizando su conocimiento profesional acerca de la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación.



## **Bibliografía:**

- Angulo Rasco, Félix.** (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, Ángel.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco, José F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261- 319.
- Bain, Ken.** (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*; (2ed.), Universidad de Valencia: PUV.
- Bolívar, Antonio.** (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Bolívar Botía, Antonio.** (2005). El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Universidad de Granada.
- Burbules, C. y Callister, T.** (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Buenos Aires.
- Camilloni, Alicia W.** de. Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. Trabajo presentado en las "VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)" desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013. file:///D:/Downloads/980-2157-1-SM.pdf (Consultado el 30-3-17)
- Cid-Sabucedo, Alfonso; Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A.** (2009). "Las prácticas de enseñanza declaradas de los 'mejores profesores' de la Universidad de Vigo", en: RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, Vol. 15, Núm. 2, pp. 1-29. Universidad de Valencia.
- Contreras Domingo, José.** (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Demuth, Patricia; Sgroppo, Sonia; Mariño, Sonia; Torres, Adolfo; Guerrero, Lucrecia.** (2014). "El conocimiento didáctico universitario y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida". *Aprendizaje a lo largo de la vida: Realidades, desafíos y oportunidades desde la educación superior*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Fenstermacher, Gary.** (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza, en: Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, Gary. and Richardson, Virginia.** (2005). "On Making Determinations of Quality in Teaching", in: *Teachers' College Record*, Vol. 107, N° 1, January. TC Record.

- Litwin, Edith.** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, Elisa.** (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos del IIICE*; N° 10. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Medina Moya, José Luis.** (2008). “El Conocimiento Profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente”. Memoria Técnica inédita. Universidad de Sevilla, España.
- Medina Rivilla, Antonio; Domínguez Garrido, M<sup>a</sup> Concepción; Ribeiro Gonçalves, Fernando.** (2011): “Formación del profesorado universitario en las competencias docentes” en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 13 No. 17, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDE-COLOMBIA, SHELA- HISULA. pp. 119-138.
- Porta, Luis.** (2006). “La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas docentes”. En Porta, Luis y Sarasa, Ma. Cristina. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y la Práctica. ETP/3*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. UNMP.
- Porta, Luis y Álvarez, Zelmira.** (2008). “Biografías memorables, relatos sobre buenos profesores”. En Porta, Luis y Sarasa, Ma. Cristina (comps). *Formación y desarrollo de la profesión docente del profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. UNMP.
- Salomon, Gabriel.** No es solo la herramienta sino la racionalidad educativa lo que cuenta. Escrito para el Encuentro de Ed-Media, realizado en Montreal el 28 de junio de 2000. Traducción: Carina Lion.
- Sarasa, María Cristina.** (2008). "En torno a los modelos de buena enseñanza", en: Porta, Luis y Sarasa, María Cristina. (comp.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Facultad de Humanidades. UNDMP. pp. 183-217.
- Steiman, J.** (2008). *Más didáctica (en la evaluación superior)*. Buenos Aires: UNSAM- Miño y Dávila.
- Zabalza, Miguel A.** (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*; (3ra. Ed.), Madrid: Narcea.

# Aspirante-Ingresante-Estudiante: "fotografías en movimiento" en los inicios de la experiencia estudiantil universitaria

GASTÓN ARANA<sup>1</sup>

VIVIANA MANCOVSKY<sup>2</sup>

aranagaston@gmail.com / vivmanco@yahoo.com.ar

Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

## 1. Presentación.

Esta ponencia relata los avances de una investigación etnográfica que se titula: *Aspirante-Ingresante-Estudiante: recuperando la voz de los protagonistas* en el marco de la tesis de licenciatura de unos de los autores. Asimismo, se encuadra en un Proyecto más amplio que lleva por nombre: *"Estudiantes y docentes en los inicios de la vida universitaria: una indagación cualitativa en el contexto de la Universidad Nacional de San Martín"*<sup>3</sup>.

Tiene como propósito indagar y describir los cambios identitarios de un sujeto en los inicios de su entrada a la universidad: del ser aspirante a ser estudiante universitario. Institucionalmente en la Universidad Nacional de San Martín, este recorrido reconoce, en primer lugar, a *los aspirantes*, quienes llegan a la institución y se inscriben administrativamente en una carrera. Luego, transitan el Ciclo de Preparación Universitario (CPU) obligatorio, convirtiéndose en *ingresantes*. Por último, al finalizar esta etapa y aprobarla, comienzan a cursar las primeras materias de cada carrera como *estudiantes*.

El interés por este tema surge a partir de detenerse a escuchar la diversidad de relatos y anécdotas, las vicisitudes, los aciertos y desaciertos que los estudiantes comparten de manera informal entre compañeros, cuando recuerdan sus comienzos en la universidad. Algunas de esas historias han sido recuperadas desde la pues-

---

1 Gastón Arana es estudiante de la Licenciatura en Educación en la UNSAM y becario del Consejo Interuniversitario Nacional (2016-2017). Realiza su tesis de grado acompañado por la Dra. Viviana Mancovsky.

2 Viviana Mancovsky es docente-investigadora de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

3 Este proyecto es dirigido por la Dra. Viviana Mancovsky y se enmarca en la Programación 2016-2017 de la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

ta en marcha del Programa "Mentorías Entre Pares" dependiente del Área de Extensión de la Escuela de Humanidades<sup>4</sup>. Es de destacar que dichos relatos suelen ser dejados de lado en aquellos trabajos e investigaciones que solo focalizan el estudio del rendimiento académico estudiantil en relación con la matrícula de ingreso y egreso. En este sentido, las investigaciones de S. Paivandi (2011) centradas en la "relación con el aprender" que entabla cada sujeto y en el "cambio identitario" que exige el estudio en la universidad sirven de antecedente teórico principal a este trabajo.

Por otra parte, la normativa de la Universidad<sup>5</sup> solo distingue dos figuras administrativas relativas al modo de "nombrar" al sujeto que comienza los estudios en la universidad: *alumno aspirante* y *alumno regular*. El primero alude a quien se inscribe y cursa el CPU, obligatorio para cada carrera. El segundo hace referencia a quien ha finalizado dicho curso e inicia sus estudios universitarios. Para sostener esta condición de alumno regular, el reglamento estipula que es necesario aprobar, al menos, dos materias por año. Institucionalmente, estas figuras administrativas determinan las condiciones para que un sujeto sea reconocido en función de dichos "status" normativos. En lo que respecta a nuestro interés de estudio, consideramos que esta distinción normativa no es suficiente para "nombrar" las experiencias singulares que atraviesa un sujeto que se convierte en estudiante.

De este modo, esta investigación se interesó por indagar el proceso de transformación subjetiva en el cual, entran en juego cuestiones que van más allá de finalizar un curso preparatorio y aprobar dos materias anuales. Se trata de una transformación a lo largo del tiempo signada por la entrada a una institución educativa nueva. Las motivaciones, los miedos, las incertidumbres, las expectativas, el mayor o menor grado de conocimiento acerca de la carrera elegida, la posibilidad de proyectar y de organizar los tiempos de estudio, las dinámicas familiares personales, los primeros intercambios entre pares, las exigencias laborales son algunas de las cuestiones que se ponen en juego a la hora de "volverse estudiante".

---

4 El Programa Mentorías Entre Pares se creó en el año 2015 y tiene como objetivo ofrecer un acompañamiento a los estudiantes que inician su trayectoria universitaria en temas relativos a los múltiples aprendizajes que exige esta "transición": el manejo de los planes de estudio, la cursada de las materias, los diferentes recursos disponibles que brinda la universidad (por ejemplo, uso de la biblioteca, comedor estudiantil, el micro, etc.), la organización de los tiempos de estudio y la conformación de grupos para fomentar estrategias de estudio. Está destinado a los estudiantes que comienzan sus estudios universitarios. Es de destacar que los mentores, estudiantes avanzados de las distintas carreras, deben seguir un seminario formativo de un cuatrimestre de duración para poder desempeñarse en ese rol.

5 Reglamento General de Alumnos, Resolución CS N° 108/8, junio 2008. (Modificado en noviembre 2012)

Al intentar "fragmentar" de manera secuencial y acotada, las situaciones formativas iniciales, se trata de detenerse a comprender: lo cotidiano, lo imperceptible, lo anecdótico, el estado de pregunta e indecisión que muestran los relatos de los sujetos estudiados. A partir de esa "fragmentación", intentamos construir sentidos acerca del "devenir estudiante". Más precisamente, el interés por reconstruir estas experiencias, a la manera de fotografías "en movimiento" nos permite profundizar en el modo en que "el acceso" a la universidad es vivido desde la perspectiva de los sujetos implicados en dicho proceso formativo. La posibilidad de "capturar" la secuencialidad de estas situaciones intenta componer una imagen compleja acerca de la transformación identitaria de los sujetos, más allá de los requisitos institucionales formales que lo identifican con el ser "estudiante universitario".

La investigación se basó en un estudio etnográfico centrado en el seguimiento de cuatro casos. Más precisamente, se observaron y entrevistaron a cuatro sujetos que se inscribieron en las Carreras de Educación (profesorado y licenciatura) y aceptaron participar voluntariamente del estudio. Fueron acompañados desde las primeras charlas informativas acerca de la carrera elegida, la asistencia al CPU hasta el primer cuatrimestre de cursada de las materias del primer año. En función de esto, se realizaron tres entrevistas con cada uno de los casos.

La exposición de esta ponencia se organiza del siguiente modo: en un primer apartado, presentaremos brevemente la fundamentación de la investigación desde el abordaje etnográfico, intentando dar cuenta de los aspectos centrales de esta perspectiva. Asimismo, nos detendremos en el análisis de la reflexividad de uno de los autores, a partir de su proceso de aprendizaje acerca del rol de entrevistador desde dicho abordaje. En un segundo apartado, daremos cuenta de la etapa actual de análisis a partir de la presentación de uno de los casos. Por último, esbozaremos algunas reflexiones que interpelan de manera directa a la enseñanza y a la selección y transmisión de saberes en el marco de un plan de estudios de una carrera universitaria.

Antes de comenzar el relato, creemos necesario explicitar el modo de reconocer la autoría compartida que refleja el encuadre de una relación formativa. Dado que el trabajo de campo lo realizó Gastón Arana en el marco de su Beca de Estímulo a la Investigación, acompañado por Viviana Mancovsky, cuando se relate específicamente esa instancia, Gastón asumirá la primera persona del singular. El resto del texto será narrado desde un "nosotros", producto de los valiosos intercambios llevados a cabo.

## 2. ¿Por qué acudir a un abordaje etnográfico?

Tal como lo mencionamos, esta investigación se enmarca en un abordaje etnográfico. Este enfoque, surgido del campo de la antropología y luego trasladado a distintos campos de las ciencias sociales, sirve a múltiples propósitos. Aún dentro de la antropología, la etnografía puede responder a distintas orientaciones teóricas y epistemológicas.

Para diseñar y llevar a cabo este trabajo etnográfico, hemos decidido seguir los aportes de la antropóloga Rosana Guber y del sociólogo Aldo Ameigeiras, especialista en metodología cualitativa.

R. Guber (2011) identifica a la etnografía según una triple acepción como: enfoque, método y texto.

El *enfoque* etnográfico refiere a un tipo de estudio que “*pretende comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros*” (2011:16) postulando la “*descripción densa*”<sup>6</sup>. Ésta tiene en cuenta los marcos de interpretación de los sujetos estudiados. Se trata de una descripción que surge de la presencia del investigador en el campo. Es esta permanencia en el campo la que permite al investigador describir aquello que estudia, desde el punto de vista de los “*locales*”.

Ameigeiras (2006) retoma la triple acepción que Guber asigna a la etnografía, reconociéndola como “*singular*” entre los distintos métodos de investigación social cualitativa. La etnografía permite:

“... replantear la forma de construcción del conocimiento en la práctica social, a la vez que requiere, de forma imprescindible, un compromiso fundamental del investigador en su trabajo de campo y en su relación con los actores sociales.” (Ameigeiras, 2006:109)

Para este autor, la investigación etnográfica transforma al investigador y esta transformación ocurre, tanto durante el trabajo en el campo, como en la construcción del conocimiento.

Específicamente en el campo de la antropología de la educación, las investigaciones de E. Rockwell, enriquecen la definición de etnografía al afirmar que es un

---

<sup>6</sup> Expresión traducida del inglés, “*thick description*”, empleada por el filósofo Gilbert Ryle y retomada por C. Geertz (1973). Este antropólogo sostiene que la noción apunta a la integración de teoría y descripción que define a la etnografía. Más aún, en el marco de proponer la cultura como un concepto semiótico en el cual “...el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (Geertz, 1973: 20), la etnografía es concebida como una “*descripción*” en busca de significaciones y exige un esfuerzo intelectual por interpretar esas estructuras de significado.

tipo de estudio que pretende dar voz a aquellos que no la tienen: "*documentar lo no documentado de la realidad social*" (Rockwell, 2009:21). Desde sus comienzos, el énfasis de la etnografía es describir y dar a conocer aquellos mundos que no tenían historia escrita. Es en este sentido que, Rockwell sostiene el proceso de "dar voz". La misma no es la voz del investigador, sino que se refiere a la de aquellos sujetos, culturas, pueblos, que, privados de la misma, logran manifestarse a través del trabajo etnográfico.

Por otra parte, el *método* etnográfico, según Guber, cuenta con dos herramientas fundamentales para la construcción del conocimiento: la observación participante y la entrevista en profundidad o no dirigida. La autora explica que:

"La observación participante consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población. Hablamos de "participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos" (Guber, 2011:52)

La entrevista en profundidad o no dirigida, es una "*...relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación*" (Guber, 2011:70). Los datos provistos por el entrevistado son construidos junto con el entrevistador en el encuentro y surgen de la interpretación de la realidad que el sujeto crea en dicho encuentro. Es imprescindible para este tipo de entrevista que tanto entrevistador como entrevistado compartan un repertorio comunicativo, un registro y un modo de comunicarse similar.

Ameigeiras (2006) señala como indispensable de la entrevista etnográfica a la escucha. Sostiene que el investigador debe estar más dispuesto a "escuchar" lo que surja de la entrevista que a encontrar respuestas a sus preocupaciones. Esta escucha requiere una predisposición del entrevistador al diálogo, que le permita alejarse de aquel camino que tenía pautado de antemano. La entrevista etnográfica es no dirigida en este sentido. Si bien se planifica el encuentro, se debe estar lo suficientemente atento a lo que traiga el entrevistado como para indagar por rumbos diferentes a los que se habían presumido. Para este autor, la entrevista etnográfica es el elemento central de la observación participante.

Por último, Guber identifica algunos rasgos particulares sobre el *texto* que resulta de la etnografía. Ellos son: "*la pregunta o problema; la respuesta, explicación o interpretación; los datos que incluye como evidencias para formular el problema y para darle respuesta, y la organización de estos elementos en un argumen-*

to" (Guber, 2011:130). El texto etnográfico se organiza de un modo particular en el que estos elementos se hacen presentes. A partir de ellos, es que el etnógrafo dará cuenta de aquello que ha encontrado en el campo.

El texto etnográfico intenta representar aquel mundo del que el investigador ha participado de la manera más fiel posible. Este tipo de escritura es posible solo para quien participó y conoció ese mundo en primera persona. Guber, sostiene que, en el texto, el etnógrafo deberá presentar lo que ha conocido en el campo y a partir de allí, responder a los interrogantes que se haya planteado.

En síntesis, sostenemos que la etnografía, en su triple acepción de *enfoque*, *método* y *texto* es el abordaje indicado para nuestro estudio ya que con él, pretendemos comprender los sentidos acerca del "volverse estudiante", desde la perspectiva de los sujetos que inician los estudios universitarios.

Por otra parte, creemos necesario destacar que tanto Rockwell como Guber y Ameigeiras reconocen una característica central de la etnografía. Se trata de la presencia del investigador en el campo. Este desempeñarse como "nativo" o "local" es el mecanismo que permite la recolección de información valiosa y la construcción de conocimiento. Desenvolverse como nativo implica un aprendizaje que el investigador va adquiriendo durante su permanencia en el campo.

En relación con el hecho de ser "nativo", a la hora de analizar mi lugar como investigador, observo que conté con ciertas ventajas que favorecieron el trabajo de campo desde el inicio. Considero que mi lugar en el campo estuvo, en parte, facilitado ya que la investigación se desarrolló en la universidad de la cual formo parte. A su vez, creo que al no ocupar ningún rol docente ni administrativo, los sujetos confiaron en las conversaciones entabladas desde un "entre pares". Esto hizo que pudiera desenvolverme como un "local" desde el comienzo del estudio.

Resulta curioso que, al menos en los inicios de este trabajo, yo ocupaba el rol de "nativo" y era quien recibía a los "recién llegados" a la institución. Esta particularidad hizo que la relación entre el "etnógrafo" y los "nativos" fuera fluida y marcada por la buena predisposición. Si bien yo iba a observar el mundo del que participaban los sujetos, se trataba de un mundo del que yo era parte. De hecho, mi participación en ese campo, era más prolongada que la participación de los sujetos que estaba estudiando.

La inserción y el desplazamiento en la institución no fueron complicados. Los pasillos, las aulas y los espacios donde se desarrolló el trabajo de campo me eran familiares y en cierta forma, habían sido apropiados por mí desde hacía más de cinco años.



Por otro lado, toda esta situación implicó un desafío del que tuve que dar cuenta en torno a la noción de reflexividad. De manera introductoria, este término surge del campo de la etnometodología, que entre los años 1950 y 1960 se ocupa de definir cómo y por qué las sociedades son reproducidas cotidianamente por medio de los individuos que las componen. De acuerdo con el fundador de la etnometodología, H. Garfinkel, el mundo social se reproduce por medio de situaciones de interacción en las que los actores no son "reproductores", sino ejecutores y productores de la sociedad. (Guber, 2011). La etnometodología identifica como elemento central de la reproducción social al lenguaje; y a la reflexividad como una propiedad del mismo. *"Según los etnometodólogos, un enunciado transmite cierta información, a la vez que genera el contexto en el cual esa información puede aparecer y cobrar sentido"* (Guber 2011:44)

Desde la antropología, se tomó a la noción de "reflexividad" en el trabajo de campo, y se lo asoció con la conciencia del investigador sobre los condicionamientos sociales y políticos de su persona. La reflexividad implica considerar al sujeto investigador como parte del mundo que estudia. Este concepto nos aleja tanto de planteos positivistas como subjetivistas. Es la capacidad reflexiva de los propios sujetos la que nos permite interpretar el mundo social (Ameigeiras 2006).

*"La reflexividad inherente al trabajo de campo consiste en el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente – sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación (...) El conocimiento se revela no al investigador sino en el investigador, quien debe comparecer en el campo, reaprenderse y reaprender el mundo desde otra perspectiva"* (Guber 2011:50)

Para la etnografía, es el sujeto quien, desde su propia reflexividad, interpreta el campo en el que está participando, y por este motivo, debe ser tenida en cuenta y analizada. En el campo, se encuentran el investigador y los sujetos estudiados. Cada uno es sujeto de una cultura y un contexto determinado, y entre ellos, se dará una interacción en la que estos elementos entrarán en juego. A partir de esta interacción singular es que el investigador podrá interpretar el campo que está estudiando.

En este trabajo, tanto yo como investigador, y los casos estudiados pertenecíamos a la misma institución y teníamos, entre nosotros, objetivos e intereses en común, propios de todo estudiante universitario. Sin embargo, esta "reflexividad compartida" implicaba un desafío. Corría el riesgo de estar interpretando y comprendiendo, no desde la posición de los casos estudiados, sino desde mi propia re-

flexividad. Constantemente, y a lo largo de todo el análisis de las entrevistas, tuve que ser consciente de esta identificación que se produce entre el investigador y los sujetos estudiados. En esto consiste el proceso de "diferenciación". De no ser cuidadoso y analizar esta situación, podría estar *dando voz*, no a los "aspirantes-ingresantes-estudiantes", sino a mí mismo.

Más precisamente, el proceso de diferenciación no tuvo que ver únicamente con distinguir entre mi rol de estudiante y el de investigador, sino que, al momento de realizar esta investigación, desempeñaba un tercer rol en la institución: participé en el Programa de "Mentorías Entre Pares" como mentor desde 2015. Cuando me encontraba con los sujetos para realizar las entrevistas, debí esforzarme por ubicar mi reflexividad en la posición de investigador y no actuar como mentor "acompañándolos" en su afiliación universitaria.

## 2. Primeros análisis a partir de un caso de estudio

Mi primer contacto con los cuatro aspirantes tuvo lugar tras las charlas informativas que las Carreras de Educación de la Escuela de Humanidades brinda a quienes están interesados en conocer la propuesta. Al finalizar cada encuentro, la Directora de las Carreras me invitó a que compartiera la investigación que, en ese entonces, estaba iniciando. Luego de contar brevemente de qué se trataba el trabajo de campo, pedí a los posibles interesados, que me dejaran sus datos para que pudiera contactarlos. Así, se acercaron cuatro aspirantes con quienes comencé las entrevistas. Es de destacar que todos los casos comparten dos rasgos comunes: han tenido alguna experiencia previa de estudio en Educación Superior, antes de su llegada a la UNSAM y los cuatro trabajan además de estudiar. Sin embargo, sus condiciones laborales varían en estabilidad.

A continuación, presentamos cada uno de los casos estudiados.

H. F tiene veintisiete años, es profesor de tenis pero se dedica a tiempo completo a su escuela de danza. Da clases y forma profesores en distintas disciplinas de baile. Antes de llegar a la carrera de Educación, cursó algunas materias en el Conservatorio de Canto y realizó diferentes seminarios, talleres y cursos, referidos a lo artístico, por su cuenta: *"Bueno, a partir de acá: la Universidad... Ya no puedo seguir leyendo cosas de autodidacta, porque tengo formación y conocimiento en constante conflicto en mi cabeza, porque no tengo un orden..."* (1º entrevista)

P. D tiene veintisiete años y trabaja como peluquero en el negocio de su padre. Antes de llegar a la UNSAM, estudió turismo y portugués pero no concluyó ninguna

de las dos carreras. Se plantea esta nueva etapa como un desafío: ..."*vengo a ver si tengo una oportunidad para estudiar en la universidad o no...*" (1° entrevista)

P. B. tiene veintidós años y terminó la secundaria hace cuatro. Sabiendo que quería ir a la universidad, pero sin estar decidida acerca de la carrera que quería estudiar, comenzó Arquitectura. Al cabo de un año, decidió abandonarla y se inclinó en ese entonces por Terapia Ocupacional. Al poco tiempo, se dio cuenta de que tampoco era su carrera y abandonó. Después de un tiempo, se decide por Educación. Esta carrera siempre le había gustado pero no estaba convencida de estudiarla ya que no sabía de qué se trataba específicamente. Trabaja por la mañana en un negocio. "*Fue... bueno, como decir "me arriesgo"... total sé que la cursada la voy a disfrutar...*" (1° entrevista)

V. J tiene treinta años y es maestra. Su trayectoria estudiantil, previa a llegar a la UNSAM es muy diversa. Estudió Instrumentación Quirúrgica, Martillero Público y Contaduría pero abandonó las tres carreras y se decidió por Magisterio. Se recibió de maestra y luego de unos años, pensó que no quería quedarse únicamente con ese título. Con esta motivación, llega a la carrera de Educación. Trabaja durante la mañana como maestra y por la tarde administra el consorcio de un edificio. Su principal preocupación respecto a la carrera es que le resulte muy elevado el nivel académico ya que considera que la universidad no exige al estudiante de la misma forma que un profesorado.

Actualmente estamos iniciando el proceso de análisis de los casos y la construcción del texto etnográfico definitivo. Por ello, vamos a presentar el primero de los casos estudiados a partir de algunos *ejes temáticos* que estructuran el relato de V. J.

### De los motivos y la "indecisión-decisión" por seguir estudiando.

Uno de los primeros temas abordados con V. J se refiere a *los motivos* que la llevaron a elegir la carrera. Casi desde el inicio de la primera entrevista, nos llama la atención el relato acerca de la variedad de carreras elegidas, previo a su llegada a la universidad. Elegir la carrera de Educación no es su primera opción y además, sostiene que le costó decidirse...

"Sí, yo, en realidad cuando terminé la secundaria me anoté en tres carreras, no tenían nada que ver ninguna con la otra, eh... nunca fueron universitarias, salvo martillero público pero hice un cuatrimestre y abandoné porque me di cuenta

que no era lo mío, no era lo que me gustaba. Yo tengo mucho de que me comentan algo y me gusta..." (1º entrevista)

V. J es maestra. Sin embargo, su elección vocacional, en un primer momento, estuvo signada por el deseo de... "no seguir el mandato familiar": "Mi papá era director de un colegio, mi mamá era directora de un jardín, siempre dije que yo no quería seguir ese camino..." (1º entrevista)

Antes de decidirse por el magisterio, incursionó en otras carreras, las cuales fue dejando muy en los comienzos, "...habré hecho dos o tres clases". Una vez que estudió magisterio y se recibió, decidió que quería continuar estudiando: "Terminé siendo docente y no quería que ese sea mi techo..." (1º entrevista). Nos llama la atención la aparente contradicción entre el deseo original de "no seguir el mandato familiar" y la decisión posterior de estudiar magisterio. Además, nos resuena su modo de expresarlo: un "terminar siendo" en contraposición con un esperable "elegir ser"... Por eso, nos preguntamos sobre los motivos que han pesado sobre esa elección personal.

Entendemos que, el intento de "probar" tres carreras, tan distintas una de otra, antes de decidirse por el profesorado para maestra, puede haber tenido que ver con el intento de "alejarse" de lo que hacían sus padres. Al momento de contar cuáles eran esas tres carreras previas al profesorado, nos asombra que V. J no recuerda sus nombres. Esto podría hacer referencia a una genuina búsqueda vocacional. Un permitirse opciones variadas, acercarse y ver... V. J. se anotó para estudiar Martillera Pública, Instrumentadora Quirúrgica y Chef. Sostuvo estas carreras durante menos de un cuatrimestre en cada caso. Luego, se decide y hace el profesorado.

Uno de los motivos que la llevan actualmente a seguir estudiando es que no quiere "tener un techo" en su formación como maestra. Ella sostiene esta idea a lo largo de las entrevistas: el magisterio le resulta "poco". No quiere ser maestra... "y nada más".

A lo largo de las entrevistas, tenemos la impresión de que V. J parece ir queriendo reafirmar "discursivamente" su elección vocacional por estudiar Educación a medida que conversa. Sin embargo, sus ideas encierran el sentido de un "ir y venir", una cierta imprecisión a la hora de decidirse: "Yo tengo mucho de que me comentan algo y me gusta". "...pregunté si estaba abierta la inscripción, vine a la charla, y me interesa eh... y... bueno... veremos" (1º entrevista)

En contraposición a esta incertidumbre inicial, en la segunda entrevista, V. J. dice estar algo más segura: "... Estoy súper decidida que así me vaya mal en todas las materias, no voy a dejar..." (2da entrevista). Notamos en este caso que, al me-

nos desde su discurso, se "enuncia" más convencida. Entendiendo que puede haber llegado a la carrera con motivos algo inciertos, pensamos que a lo largo del primer cuatrimestre, y luego de haber aprobado el CPU, va "construyendo" su decisión: *"Acá estoy, seguí, la verdad que está bueno y nada, como siempre dije, es para mí..."* (3° entrevista)

Pero, aparece otra vez, la labilidad en su decir y en su hacer relativo al asumir el nuevo rol de estudiante a partir de dos argumentos. Por un lado, al preguntarle sobre el porqué de la elección de "esta" universidad, responde que se debe a la cercanía con su casa: *"Me queda cerca... Tiene que ser cerca sí o sí, cerca de mi comodidad porque sino también me conozco y sé que a la primera, voy a decir no voy"...* (1° entrevista). Por otro lado, ya en etapa de rendir parciales durante la cursada, reconoce haberle ido mal en una materia: *"...no me senté a estudiar como yo me siento a estudiar. Entonces, sé que me fue mal. Lo tengo súper asumido"* (2° entrevista)

De ingresante a "la situación de cursar las primeras materias".

Tal como expusimos previamente, el paso de ser "ingresante" a "estudiante" está administrativamente marcado por la aprobación del CPU. ¿Cómo vivió V. J. esa primera etapa y en cuánto le facilitó-obstaculizó la transición hacia el "volverse estudiante"?

Si bien V. J. sostiene que el CPU fue una instancia de mucho aprendizaje, de sus entrevistas se desprende que hay una distancia muy grande con la carrera. Ella no considera que el curso la haya preparado completamente para la misma. Esta apreciación se deja ver principalmente en dos sentidos: por un lado, en cuanto al nivel de exigencia y por otro, en relación con la presencia de temas propios del campo de la educación.

El nivel de exigencia en el CPU no le resultó difícil: *"Eh... fue fácil, se parecía bastante a lo que yo conocía del profesorado..."* Se refiere a esta instancia como algo "ameno", "acogedor", en la que los profesores estuvieron atentos a sus necesidades y preocupaciones. A la hora de pensar sobre las diferencias con las primeras materias, su respuesta fue categórica: *"...del CPU a la carrera, hay un abismo, hay un abismo y se siente..."* (2° entrevista). Este "abismo" tiene que ver principalmente con el nivel de exigencia que V. J. describe como "un choque" al comenzar a cursar las primeras materias.

Por otro lado, una segunda diferencia tiene que ver con los temas que se abordan en el CPU y las primeras materias de la carrera. El CPU se compone de tres materias, en las que, sobre todo en la introductoria, los temas propios de la educación están muy presentes. En cambio, en el primer cuatrimestre, no hay materias propias del campo de la educación. Recién en el segundo cuatrimestre, los estudiantes cursan Pedagogía I.

Ahora bien, ¿cómo es que esta estructura de la carrera puede influir en el volverse estudiante en los inicios? En las respuestas de V. J. observamos que el CPU es vivido con mayor entusiasmo que la cursada de las primeras materias ya que la ingresante siente que está introduciéndose en temas que le interesan: la educación.

V. J. manifiesta que la exigencia aumenta considerablemente en las primeras materias<sup>7</sup>: *"...Yo te soy sincera, para poder cumplir con la lectura me tengo que quedar despierta hasta la una, dos de la mañana (...) la verdad es que se siente el paso grande entre el CPU y lo que es la carrera"* (2° entrevista)

Además, esta exigencia se presenta en contenidos que no son específicos del campo educativo. V. J. nos cuenta que en el primer cuatrimestre los profesores les explican que cada disciplina que están estudiando, va a servir para entender a la educación y que más adelante, verán cómo. *"En el primer año, más allá de estar en la carrera, estás en el limbo, son materias comunes a todas las carreras, y está bien, pero, ¿la mía cuándo me toca?"* (2° entrevista) *"Estudiar toda la historia de Europa del siglo XVIII... y... dáselo al de historia!"*

Nos preguntamos si esta combinación entre una exigencia cada vez mayor que supone el estudio universitario y la ausencia inicial de temas afines al campo educativo, al inicio de la carrera, podría llegar a dificultar el "devenir estudiante". En el caso de V. J. estas apreciaciones hacen que se perciba en un: *"estar en el limbo"*. Retomaremos esta idea hacia el final de este apartado.

Por otra parte, en la segunda entrevista, antes de conversar sobre su "decisión" con respecto a la elección de la carrera, nos habla de ciertas dificultades que encuentra a la hora de sostener la cursada. Volverse estudiante implica, además, construir el sentido de responsabilidad y aceptar las obligaciones que se desprenden específicamente del asistir a clase, leer la bibliografía, estudiar y aprender, preparar los exámenes y aprobarlos. Notamos que V. J. entiende que estudiar en la Universidad es distinto a estudiar en un profesorado y considera que la cantidad de trabajo será mucho mayor. *"Es saber que son noches y noches de leer... la cantidad de trabajo, la forma de organización, es distinto a lo que yo estoy acostumbrada..."*(1°

---

7 Las materias que se ofrecen en el primer cuatrimestre de la Carrera de Educación son: Historia General, Introducción a la Filosofía y Epistemología de las Ciencias Sociales.

entrevista)“...yo venía de un terciario que no se parece ni un poco, en nada... no es lo mismo estudiar para un terciario que sentarse a estudiar por la facultad...” (3° entrevista). V. J. parece avanzar en este sentido. Es de señalar que su preocupación continúa tanto desde la primera entrevista como en última, en paralelo con el conocer las exigencias del estudio universitario. V. J. cuenta: “Es mucho para leer, a mí se me hizo mucho para leer... la mayoría de las fotocopias, te soy sincera, llegaba hasta la mitad o tres cuartos y ya no llegaba a leer...” (2° entrevista). Dicha situación la llevó a repreguntarse ocasionalmente por el sentido de permanecer en la universidad. En sus palabras: “...Yo te puedo asegurar que todos los días a la mañana decía, no bueno, dejo... dejo porque no llego, porque no puedo, porque mil cosas y eran las cinco menos cinco y me tenía que venir del trabajo para acá y pensaba, ¿voy o no voy?...” (2° entrevista).

Esta exigencia traducida en la cantidad de bibliografía para leer, la carga horaria de las cursadas y su disposición después del trabajo, alimentaban la indecisión de V. J. Esta duda confrontaba con su decisión inicial de estudiar la carrera de Educación. “Bueno voy, voy porque me gusta...” (2° entrevista)

#### De los miedos frente al posible abandono.

Todo sujeto que llega a una institución universitaria con intención de iniciar los estudios puede sentir temor o incertidumbre al tener que enfrentarse a un escenario nuevo que desconoce. Este es un tema recurrente que V. J. comentó en cada una de las tres entrevistas, relativo a los miedos de: “no poder”, “no cumplir con las obligaciones” y en definitiva, abandonar.

En el caso de V. J., la particularidad de su trayectoria educativa previa profundiza este temor. En la primera entrevista, ella cuenta que desde el jardín de infantes hasta el profesorado estudió en la misma institución: “Hice toda mi carrera, bah, toda mi carrera desde jardín hasta profesorado en la misma escuela...”

Esta permanencia durante casi veinte años en una misma escuela podría llegar a “aumentar” los temores frente al cambio. Llegar a la UNSAM implica, en su caso, vincularse con un ámbito que le es totalmente novedoso y ajeno. Esto le genera cierto temor que se deja entrever en la entrevista: “La verdad es que no estuve nunca en una universidad... (...) entrar a la universidad es distinto todavía... yo el profesorado lo hice con una amiga de la infancia, ahora lo hago sola, es como un doble cambio...” (1° entrevista). En sus dichos, notamos también, la importancia que para ella tiene el compartir la experiencia estudiantil con gente “amiga”. En

más de una ocasión, habla sobre las personas que conoce, de sus amigas del profesorado o de la infancia y parecen ser referentes que tienen injerencia sobre sus decisiones: *"Yo, el profesorado lo hice con una amiga también de la infancia, ahora lo hago sola, entonces es como un doble cambio..."* (2º entrevista). También, comenta el diálogo que tuvo con una profesora del profesorado y cómo le influyó su punto de vista: *"Le pregunté a una profesora qué carrera había seguido ella, ya que me interesaba la forma en la que ella veía las cosas..."* (2º entrevista)

En su llegada a la UNSAM, se encuentra "sola" y esto parece afectar su experiencia. De todas formas, a lo largo del cuatrimestre, nos comenta cómo ha ido formando grupos de compañeros en los que se apoya para continuar con sus estudios. *"Somos un montón (...) nos juntamos para estudiar, a veces por ahí con más tiempo o menos tiempo. (...) Eh, es lo que te empuja"*. (2º entrevista)

En el último encuentro que realizamos, habiendo finalizado el primer cuatrimestre, pudimos hablar de la preparación de los exámenes finales y allí el tema de los miedos volvió a surgir. *"En Historia, aprobé la cursada, no me animé a ir al final, vamos a ver a fin de año... (...) Lo leí, tenía todos los resúmenes preparados pero dije no, no me presento"* (3º entrevista). De alguna manera, incluso sintiéndose preparada para dar el examen, el miedo hace que decida no presentarse. En la misma entrevista, refiriéndose a los exámenes parciales, manifiesta un temor que ella misma siente que no puede superar. Estábamos conversando acerca del primer cuatrimestre y le pregunté si se sentía más preparada para rendir parciales, luego de haber cursado el cuatrimestre. Me respondió que... *"no, siempre de acá al último, voy a tener la misma sensación. Que no me quiero presentar... no me gusta para nada..."* (3º entrevista)

A lo largo de toda una carrera universitaria, uno experimenta en distintos momentos, temores, inseguridades y miedos. Sin embargo, poder sobrellevarlos forma parte del "volverse estudiante".

Los miedos parecen estar muy presentes en V. J. Quizás ellos operen como un obstáculo en esta imposibilidad que ella relata sobre el asumirse como "estudiante universitaria".

Finalmente, podemos decir que todo lo relatado influye sobre la transformación subjetiva que supone la transición de "aspirante-ingresante-estudiante" en V. J. Retomando nuestro objeto de investigación, observamos que ella ya pasó más de medio año en la institución e incluso aprobó y promocionó materias y sin embargo, no logra percibirse a sí misma como una estudiante. Más precisamente, recuperamos una metáfora que ella utiliza para describir lo que es su experiencia de estar en primer año. En la tercera entrevista que mantuvimos, con-



versé con V. J. sobre las tres figuras de "aspirante-ingresante-estudiante" y le pregunté con cuál de ellas se identificaba. Me permito re-transcribir ese segmento del intercambio final:

V. J: "Ingresante"

Le re-pregunto: -"*¿Ingresante?*"

V. J: "Sí, estoy ahí en el medio... y creo que voy a sentirme ingresante hasta que termine todas las materias de primer año... hasta que yo termine estas seis materias voy a estar en la misma situación, voy a ser una ingresante"

Insisto: "Y, ¿por qué?"

V. J: "... y porque entre ser de primer año y ser del CPU soy lo mismo, y después... porque todavía no me acostumbro, no terminé de tomar el ritmo...o este miedo que tengo para presentarme a las evaluaciones, en algún momento lo tengo que superar. Mientras tanto voy a seguir siendo novata... pero bueno es una cuestión particular mía..."

Estas últimas respuestas condensan, en algún sentido, todo lo analizado hasta acá: las indecisiones, el ir y venir, la labilidad de su decisión, el preguntarse cada día si deja o no los estudios, los miedos frente a los exámenes parciales y finales, la sensación de seguir siendo "nueva", la sensación de que "aprobar el CPU no implica volverse estudiante"...

Específicamente, ese "*estar en el limbo*" puede ser una forma de nombrar su sensación de no sentirse, todavía, estudiante. Hay algo del proceso de "volverse estudiante" que no sucede aún después de haber concluido el primer cuatrimestre.

Más allá de toda connotación religiosa, "*estar en el limbo*" podría significarse como un estar en un lugar que no es el adentro ni tampoco el afuera. El "limbo" sería el lugar para los ingresantes, los que están "entrando" pero no terminan de hacerlo. Con toda la carga semántica de esta expresión, propuesta por V. J, elegimos culminar el análisis de este primer caso.

En el próximo apartado, y a modo de cierre, nos preguntamos sobre qué puede hacer la institución universitaria desde las prácticas de enseñanza y los saberes que transmite para favorecer la transición de los aspirantes a estudiantes haciendo efectivo un posicionamiento pedagógico-didáctico, político y ético tendiente a la inclusión efectiva a la universidad.

## **Algunas reflexiones propositivas sobre la enseñanza en el primer año universitario y el plan de estudio de una carrera**

A partir de estos primeros análisis, ¿qué conclusiones podemos avanzar en relación con la enseñanza y la organización de los contenidos a transmitir en las materias de primer año que reciben a los "recién llegados"? ¿Cómo favorecer este proceso de transición hacia el devenir estudiante, desde la tarea del docente que enseña su asignatura?

A partir del caso analizado, sostenemos que el trabajo docente en el primer año universitario se sitúa en "un intermedio" entre el adentro y el afuera. El antropólogo francés F. Laplantine expresa de manera contundente la riqueza de lo que sucede en ese espacio que suele ser visto como "algo transitorio", que hay que esperar a que algo pase y que se defina. El autor sostiene: *"Lo propio del pensamiento binario (adentro-afuera) es que no permite comprender el "intermedio", la oscilación, la contradicción, el equívoco, la presencia-ausencia, la indeterminación de sentido y más aún, la irrupción de sentido."* (Laplantine, 1999: 59) Justamente, esta reflexión nos resulta una invitación a posicionarse desde una práctica docente "entre" porque el desafío se despliega en "los inicios". Se trata de jerarquizar y valorar "este intermedio" como una oportunidad para la enseñanza.

Como pudimos empezar a vislumbrar desde los primeros análisis de los casos, en "los inicios", volverse estudiante no es solo una cuestión de "estar" o de "ser reconocido administrativamente" por una institución. Tampoco, de transitar formalmente de una etapa a otra. Creemos que se trata de una apropiación singular de sentidos que se despliega subjetivamente en un tiempo, también, singular. Es una construcción que hace el sujeto que decide "probar-intentar-elegir" un proyecto vinculado al estudio en la universidad.

En principio, sostenemos que "el docente de los inicios" es un actor institucional clave que influye en los procesos de aprendizaje del estudiante. Aprendizajes más o menos exitosos o frustrantes que marcan el inicio y la posible continuidad de una trayectoria académica. Más aun, los modos en que el docente piensa, organiza, concreta y revisa sus clases tienen una incidencia fundamental en el paulatino proceso de volverse estudiante.

Nuestro posicionamiento, a la luz de los primeros resultados de esta investigación, sostiene el lugar central del docente en tanto facilitador de los aprendizajes y mediador del conocimiento del estudiante.

En principio, es necesario que el profesor que enseña en primer año sepa y comprenda que un sujeto que se inscribe en la universidad y aprueba el curso de

ingreso no siempre tiene en claro en qué consiste la carrera que eligió y que, muchas veces, ni siquiera está convencido de que le guste. Muchos de los estudiantes no tienen en claro en qué consiste el diploma ni la salida laboral que se abre al finalizar la carrera. Es tarea del docente ayudar a la comprensión del campo profesional a través de su modo de dictar la materia relacionando saberes e introduciendo al estudiante en la lógica de los desafíos y problemas que aborda cada carrera. En relación con el plan de estudios, un docente de primer año no puede desconocer ese entramado de materias ni su fundamentación. Debe convertirse en un "especialista" de dicho plan en la carrera en la cual enseña. Ese dominio le permite relacionar conocimientos a la hora de presentar, exponer, "atraer y seducir" a los estudiantes en el mundo profesional que la carrera habilita, aventurándolos como "futuros colegas".

Al releer los relatos de los cuatro casos de estudio, aparece de manera recurrente el miedo a lo nuevo. Estos temores se refieren a cuestiones dentro y fuera del aula, como lo analizamos en el caso de V. J. Con respecto a lo que sucede en la clase, los estudiantes expresan sus temores a preguntar, el no entender o el temor a exponerse frente a los otros. Además, algunos suelen describir la dificultad del tomar apuntes pudiendo distinguir lo importante de lo accesorio que dice un profesor y así, volcarlo en sus notas.

Frente a estas apreciaciones, los profesores de "los inicios" no dan nada por supuesto. Alientan la participación buscando estrategias de intercambio cuidadosas, en las cuales, no se ponga en evidencia al alumno que no sabe o que pregunta. Transparentan sus propios pensamientos y dudas sobre el tema que exponen; es decir "se muestran" estudiando, muestran su curiosidad, sus preguntas renovadas, comparten su propio proceso de estudio.

Específicamente, las cuestiones didácticas relativas a la selección y la transmisión de los contenidos merecen una reflexión importante. ¿Cómo introducir al mundo de las disciplinas que se está enseñando a los sujetos que atraviesan esta transformación? Más allá de sus bagajes conceptuales previos aprendidos (o no) en la escuela secundaria, "el profesor de los inicios" puede recrear una relación "amigable" con la lectura y la escritura, estrategias imprescindibles de todo estudio. En concreto: un estudiante que "padece" marcas escolares de evitamiento con el leer y el escribir, difícilmente pueda sobrellevar el esfuerzo del estudio universitario sostenido en el tiempo. Un profesor de los inicios, facilitador de los aprendizajes, da tiempo para que ese vínculo negativo se revierta y también propone actividades y estrategias que recuperen esos puntos de partida de cada estudiante. Fomenta el intercambio y la corrección entre pares.

Por último, en distintas oportunidades escuchamos que los profesores más formados en su disciplina deberían estar en los primeros años recibiendo a los estudiantes. E. Rinessi (2014) apoya formalmente esta idea al afirmar:

“Nuestros mejores profesores tienen que estar dando clases, grandes clases, a los jóvenes que acceden hoy a nuestras universidades. Tienen que abrazar como se abraza una misión el designio de que esos estudiantes aprendan lo que ellos tienen para descubrirles. Tienen que enseñarles, que enamorarlos, que transportarlos a un mundo nuevo...” (Rinessi, 2014: 13).

A partir de esta reflexión de Rinessi, nos animamos a sostener que “los profesores de los inicios” tienen que vivir en estado de enamoramiento intelectual con los saberes que transmiten para querer compartirlos generosamente con “los recién llegados”.

Las fotografías “en movimiento” de los casos estudiados ponen en evidencia a sujetos que todavía no se sienten “estudiantes”, aunque institucionalmente sean reconocidos como tales y estén iniciando una trayectoria formativa. El estudio de esta secuencialidad de situaciones nos permitió empezar a comprender el modo en que el acceso a la universidad es vivido desde los sujetos implicados en esta transición. Y es justamente allí, en ese “intermedio”, entre la indecisión y la decisión, entre las dudas y las contradicciones, donde los saberes generosos de un profesor de los inicios tienen que irrumpir la experiencia estudiantil.

Para terminar, en los tiempos que corren y desde nuestro proyecto de investigación, sostenemos una certeza que encierra nuestro posicionamiento pedagógico, político e ideológico: *a mejor enseñanza, mejor ingreso y mejor inclusión educativa del sujeto interesado en construir un proyecto de vida vinculado al estudio en la universidad.*

### **Bibliografía:**

- Ameigeiras, A.** (2006) “El abordaje etnográfico en la investigación social” en Vasiliadis de Gialdino (coord.) (2006) Estrategias de investigación cualitativa, Gedisa. Barcelona.
- Guber, R.** (2011) La etnografía, método, campo y reflexividad, Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Geertz, C.** (2000) La interpretación de las culturas, Gedisa. Barcelona.

- Laplantine, F.** (1999) *Je, nous et les autres*. Ed. Le Pommier. Paris.
- Paivandi, S.** (2011) « La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne » In *Recherche sociologiques et anthropologiques*. N° 42-2, 2011. pp : 89-113. En línea: <http://rsa.revues.org/730>
- RinesSi, E.** (2014) "La universidad como derecho", En *Política Universitaria*. Año 1. Vol. 1. IEC-CONADU.
- Rockwell, E.** (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós. Buenos Aires.

## **La universidad y el desafío de la inclusión educativa en la formación docente. ¿Vieja o nueva demanda en relación a los principios reformistas?**

MARÍA LORENA ARCO

CARMEN M. BELÉN GODINO

MARÍA CECILIA MONTIEL

MARÍA LUJÁN MONTIVEROS

mlarco@hotmail.com / belengodino@gmail.com / mmontielcecilia@gmail.com /

marialujanmontiverosgarro@gmail.com

UNSL

### **Los desafíos de la inclusión en el escenario de la Educación Superior**

Como bien sostienen varios autores (Fernández Lamarra, 2002, 2009; Tünnermann Bernheim, 2008; Mollis, 2008) en los tiempos actuales surge un nuevo desafío para la institución universitaria, traducido en la posibilidad de analizar las demandas de la sociedad contemporánea y en base a ello, generar nuevos espacios de discusión que tensionen sus objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior. Una de las demandas actuales, en los contextos universitarios, se relaciona íntimamente con la capacidad inclusiva de las instituciones, dado que en los últimos años *“se ha extendido la detección de serios procesos de exclusión educativa, frente a lo cual la noción de inclusión ha ganado relevancia”* (Mancebo, M. E. y Goyeneche, G., 2010: 3).

Sin duda la inclusión educativa en la educación superior nos remite al mandato democratizador que caracteriza a la institución universitaria, el cual se imprime de manera profunda y definitiva a partir de la Reforma Universitaria de 1918 que tuvo lugar en Argentina, pero que se irradió hacia el resto de América, marcando el rumbo de las universidades por el resto del siglo.

Hoy la Universidad, como otras instituciones que constituyeron el suelo social de los siglos pasados, se encuentra atravesando una profunda crisis de sentido de identidad. Reconociéndonos herederos de aquel proceso instituyente que significó la Reforma Universitaria, cabe preguntarnos por los sentidos que adquieren sus

baluartes en las nuevas configuraciones sociales, en relación por ejemplo a su capacidad inclusiva.

Durante el último siglo, el sistema universitario argentino atravesó diferentes etapas, a partir de las cuales pasó de ser una estructura homogénea de reducidas y elitistas universidades, básicamente públicas, a ser un sistema amplio, complejo, diferenciado y fragmentado.

Sin duda uno de los procesos que dio lugar a la actual configuración del sistema fue el complejo y en algunos momentos explosivo proceso de expansión de la educación superior. Recuperando las etapas presentadas por Mollis (2008), podemos decir que la etapa llamada de expansión universitaria, que va desde la década del 70 al 90, tuvo origen en las luchas por democratizar el acceso a la educación superior. La segunda, llamada expansión privatista, tuvo origen en la implementación de las políticas neoliberales en el sistema universitario, en la cual la sanción de la Ley de Educación Superior 24.521, fue un hito clave en cuanto a la alteración de los principios reformistas, entre ellos, el democratizador de la educación superior.

Gentili (2008) señala, que el período de expansión de la educación superior bajo las consignas de las políticas neoliberales, fue acompañado por una batería de reformas y nuevos marcos normativos destinados a reestructurar la universidad pública en la región, en los que la idea de “Reforma”, fue apropiada y resignificada por los sectores más conservadores, alterando su sentido original más profundo, que era justamente transformarlas en un sentido más democrático.

Este complejo proceso de expansión, ha dado lugar a una configuración muy diferente al sistema de educación superior que dio origen a la reforma. Por una parte, el sistema ya no se configura sólo por las universidades públicas, sino por universidades privadas que cubren una parte muy significativa de la demanda educativa y por otra parte, por instituciones de educación superior no universitaria, que en su mayoría ofrecen carreras de formación docente y/o técnica. Además, el sistema de la universidad pública también se ha expandido y diversificado profundamente.

El proceso de explosión de la matrícula y de diversificación del sistema dio lugar a un quiebre en la identidad de la universidad pública argentina, no solo por la presencia de otras instituciones, tal como se menciona en la cita anterior, sino porque tal como señala Mollis (2008), significa la coexistencia de dos lógicas que generalmente se presentan en tensión: la lógica académica corporativa, propia de los profesores académicos, a partir de la cual la universidad se piensa como centro de investigación y producción de conocimiento de excelencia, lógica que imprimió su sello en la identidad del sistema universitario desde su origen; y la lógica burocrática-administrativa que se fue constituyendo a partir del crecimiento exponencial del

sistema universitario, que aproxima a la universidad al funcionamiento de un macro organismo estatal.

Podría pensarse también respecto a esa coexistencia de lógicas en tensión, en la lógica de mercado, que a partir de los procesos de globalización que han transformado el sentido de lo público y por tanto el contrato social universidad -Estado, se encuentra presente también en el sistema universitario, impregnando la cultura universitaria de los valores empresariales.

Estos procesos tienen lugar en un escenario social caracterizado por el creciente aumento del desempleo, la flexibilización en las relaciones laborales, la reestructuración productiva, en donde se debilitan los estados y ganan terreno la competencia internacional y las grandes corporaciones económicas. Todo esto ha dado lugar a una profundización de las inequidades sociales, la pobreza, la fragmentación y la ruptura del lazo social.

Resulta muy interesante el análisis que Chiroleu (2009) realiza al respecto. La autora señala que nos encontramos atravesando una contradicción, la misma se produce entre el escenario recién descrito y la lógica de inclusión social que caracterizó a las aspiraciones del mundo moderno del cual somos herederos. Aspiración que buscaba mitigar la desigualdad de la sociedad medieval fuertemente jerarquizada.

Este principio de inclusión e integración social, basado en la igualdad ante la ley que suponía el pacto social constituido en base a la razón, y no a otro privilegio de clase, tomó forma en las universidades a partir del mérito individual y la excelencia. Es decir, la democratización de las universidades, suponía que la inclusión entre sus filas, debía responder estrictamente a los propios logros y méritos, al esfuerzo y dedicación y no a cualquier otro tipo de privilegio de clase o ideológico. Este principio proclamado y sellado en la Reforma del 18, pasó a constituir el fundamento de la democratización y la excelencia. El mismo pudo institucionalizarse en un país como lo fue la Argentina de la primera mitad del siglo XX, en el cual se había conformado una clase media pujante y numerosa, que constituía el conjunto social relativamente homogéneo que aspiraba a acceder al sistema universitario.

En el escenario de la educación superior antes descrito, caracterizado por la expansión y consecuente masificación de la educación universitaria; la heterogeneidad de instituciones y la diversidad consecuente de perfiles de alumnos, aquel principio mérito-excelencia-democratización, adquiere otros sentidos y otra complejidad.

La situación parece presentarse, en principio, bajo la figura de la siguiente tensión: si se renuncia a la cultura basada en el esfuerzo y mérito individual en pos de



atender las situaciones diversas y desiguales, pareciera estar renunciando al principio en el que se asentó la excelencia universitaria, pero si la misma se sostiene, la excelencia pareciera estar reservada solo a unos pocos, a aquellos que por sus condiciones iniciales, son capaces de transitar eficazmente las trayectorias universitarias (Chiroleu, 2009).

La inclusión educativa adquiere entonces otros sentidos y tensiona otros aspectos. Por una parte, si bien el proceso de expansión ha ampliado de manera significativa la posibilidad de acceso al sistema universitario de muchos jóvenes, está claro que el acceso formal a la educación superior, ya no constituye un mecanismo en el que se agote la democratización del sistema.

Resulta importante en este punto destacar cuáles son los posicionamientos adoptados en torno a la categoría inclusión educativa. En principio, la problemática de la inclusión educativa es una cara de la moneda, que en su contracara presenta la exclusión educativa. Pensar en la primera nos lleva a preguntarnos por las formas que asumen los procesos de exclusión educativa.

Recuperando a Terigi (2009), es posible distinguir al menos cinco formas de exclusión educativa, que nos permiten pensar en las formas de exclusión/inclusión al sistema de educación superior. La primera tiene que ver con la imposibilidad de acceso a la educación; la segunda tiene que ver con el desgranamiento que da cuenta de las dificultades para permanecer y avanzar en las propuestas formativas; la tercera, se vincula con la configuración de trayectorias más empobrecidas, “aprendizajes de baja intensidad” según Kessler (2004); en cuarto lugar, la exclusión tiene el rostro de los “aprendizajes elitistas” que desautorizan las perspectivas de las poblaciones desfavorecidas o minoritarias. Y por último, los aprendizajes de baja relevancia, o sea, el acceso a versiones degradadas del currículum.

Esto último pone en evidencia que la inclusión no se agota en el acceso, sino que tiene que ver con la permanencia, el egreso y la calidad de la trayectoria formativa.

Frente a las dificultades para sostener la permanencia y el egreso de los estudiantes en las universidades, se vienen desarrollando una serie de políticas que intentan “sostener” a los alumnos que son más vulnerables a caerse del sistema.

Resulta interesante el análisis que realizan Peregalli y Etchever (2015), respecto de las políticas que se vienen implementando en los últimos años para favorecer la inclusión y la equidad en la educación superior. Por una parte, sostienen que la mayoría de las políticas se concentran en las etapas de acceso y permanencia en el sistema, y no en el egreso de los alumnos (entre las que se destacan especialmente las políticas de Becas de ayuda económica); en algunos casos, muestran un continuo

entre el acceso y la permanencia; en la mayoría de los casos se concentran en los estudiantes, y no en otros actores o aspectos de la vida institucional, como por ejemplo, los docentes, la administración, la cultura institucional; y finalmente los autores hacen alusión a que hay colectivos que parecen no estar visibilizados por estas políticas.

A continuación se intentará tensionar algunos de los principios de análisis recién presentados con algunos aspectos de la vida institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el plano formal/normativo: instrumentos existentes vinculados a favorecer la inclusión, y en el plano simbólico: los significados construidos por los alumnos respecto de la inclusión en la institución.

### **La vida institucional y las nuevas regulaciones que orientan las prácticas inclusivas**

En la última década, es posible identificar en la Universidad Nacional de San Luis, una serie de acciones vinculadas a facilitar el acceso y permanencia de los alumnos. De este modo a través de la protocolización de la Ordenanza N° 4/12 del Consejo Superior, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario promueve la transparencia, la equidad e igualdad de acceso al Sistema de Becas y Residencias Universitaria, para ayudar a los alumnos que provienen de grupos familiares socio-económicamente carenciados y con un rendimiento académico satisfactorio, facilitando de este modo la iniciación y continuación de los estudios universitarios en la Universidad Nacional de San Luis.

A continuación se presenta una síntesis de las normativas que regulan los distintos tipos de becas que se otorgan desde la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario (SAEBU).

<b>SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES</b>	<b>TIPO DE BECA</b>
	<p><b>Nombre: Beca Integral</b>                      Objetivo: cubrir las necesidades referidas a alimentación, gastos de estudios vivienda en residencia universitaria.                      Orientada a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.                      Destinatarios: alumnos de alto promedio y situación académica avanzada.                      Para conservar la misma, los alumnos deberán regularizar un número de asignaturas equivalente al 70% de las asignaturas del año académico.</p>

	<p><b>Nombre: Beca de Ayuda Económica.</b>                  Objetivo: cubrir en forma parcial gastos propios de la actividad estudiantil.                  Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.                  Destinatarios: alumnos que hayan aprobado dos materias por año y regularizado dos materias en ambos cuatrimestres.</p>
	<p><b>Nombre: Beca de Transporte</b>                  Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.                  Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL.                  Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p> <p><b>Nombre: Beca para cuidados infantiles</b>                  Objetivo: facilitar la asistencia de los alumnos a los lugares de cursado.                  Orientado a alumnos efectivos de las carreras de UNSL, para el cuidado de los menores de 4 años, hijos de alumnos de la Universidad, en el caso de hijos con capacidades diferentes, se fija como edad límite 18 años.                  Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre.</p> <p><b>Nombre: Beca de Comedor</b>                  Descripción: consta de una comida diaria en el Comedor Universitario.                  Los alumnos que renuevan el beneficio y no ingresantes tendrán un período de duración de diez meses a partir del mes de marzo del año lectivo.                  Para el caso de los ingresantes serán dispuestas anualmente por la Comisión de becas.</p> <p><b>Nombre: Beca por Contraprestación de Servicios.</b>                  Descripción: para alumnos que realicen tareas de apoyo, de no más de dos horas en dependencias de la Universidad y se relacionen con temáticas referidas al estamento estudiantil.                  Este tipo de beneficio será equivalente a una beca de Comedor o Ayuda Económica.                  Destinatarios: alumnos que hayan cursado al menos dos asignaturas por cuatrimestre</p> <p><b>Nombre: Beca Excepcional</b>                  Descripción: este beneficio se concederá cuando el alumno haya sufrido cambios en su situación socio-económica, accidentes o enfermedad, en este caso sin cobertura médica,                  Este tipo de beca se entregará por única vez y de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria                  Destinatarios: alumnos que demuestren avance en la carrera.</p>

**Fuente:** elaboración propia en base a la Ordenanza C.S. N° 4/12

Por otra parte, a partir de la solicitud de los distintos Centros de Estudiantes de la Universidad, y a través del Consejo Superior sobre el Régimen Académico, se modificó el inciso b) de la Ordenanza N° 13/03, correspondiente al Art. 24 acerca de las evaluaciones parciales de los estudiantes, donde pueden acceder a una recuperación adicional aquellos alumnos que trabajan y tienen hijos con la certificación correspondiente. De este modo con estas acciones se universaliza la medida, siendo extensiva a todos los alumnos de la Universidad, logrando que todos puedan acceder a las dos recuperaciones parciales, con el fin de promover la regularidad de las asignaturas, aumentarla permanencia de los mismos dentro del sistema universitario, procurando dar respuesta de forma inclusiva a todos los actores involucrados.

Por otra parte, dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas se presenta un Programa de Becas destinado a los estudiantes, con el objetivo de propiciar e incentivar tareas relacionadas con la docencia, investigación y extensión, como así también el avance y finalización de grado para contribuir a la formación de profesionales comprometidos con el conocimiento y la sociedad.

A partir de la protocolización de la Ordenanza 003/11 se describen las normativas que estructuran prácticas formativas en base a la tendencia de construir una institución inclusiva:

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS	TIPO DE BECA
	<p><b>Nombre: Beca de Inicio a la Docencia, Investigación y Extensión</b></p> <p>Objetivo: Promover la formación inicial en tareas de docencia, investigación y extensión, a través de un plan de actividades, promoviendo la inclusión de los estudiantes en diferentes ámbitos institucionales y/o equipos de trabajo acorde a la temática seleccionada, a modo de contribuir con una formación comprometida con la sociedad.</p> <p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.</p> <p>Destinatarios: alumnos de los primeros años y con carencias económicas.</p> <p>Este tipo de beca se abona para desarrollar un plan de actividades en un tiempo previamente estipulado.</p>
	<p><b>Nombre: Beca de Avance y Finalización</b></p> <p>Objetivo: Promover que los estudiantes pueden prepararse para realizar el trabajo final, tesis o residencia, para la obtención de su título de grado, acompañando en el proceso hacia la formación de su rol científico- profesional, con el fin de acortar los tiempos de finalización de la carrera, disminuir la deserción y mejorar la calidad de los aprendizajes.</p>

	<p>Orientada a alumnos efectivos de las carreras de la F.C.H. y con un rendimiento académico satisfactorio.</p> <p>Destinatarios: alumnos de los dos últimos años de las carreras de grado. Este tipo de beca tendrá una duración de doce meses, renovable por cuatro meses más.</p>
--	--

**Fuente:** elaboración propia en base a la Ordenanza N° 003/11 FCH

Otra de las medidas que se fueron adoptando en la Facultad, desde las distintas comisiones de carrera, consistió en la modificación de las correlatividades presentes en los planes de estudio, acción que aún no ha sido evaluada.

### **La capacidad inclusiva de la universidad según la mirada de los alumnos**

Como bien explicitamos en las líneas anteriores nos interesó conocer las miradas construidas por los alumnos en relación a la capacidad inclusiva de la universidad. Para tal fin construimos un instrumento (encuesta) que indagó en aquellos aspectos que consideramos de suma importancia en relación con la vida universitaria. Estos se relacionan con la identificación de las estrategias o acciones inclusivas que lleva a cabo la universidad; la evaluación que los alumnos realizan de las mismas; los riesgos que los alumnos identifican en relación con la continuidad de sus estudios; los aspectos facilitadores como los obstaculizadores de la continuidad de sus estudios; las acciones que ellos mismos realizan para garantizar la permanencia y culminación de sus estudios. Además la encuesta les solicitaba que definan inclusión educativa. Como dato complementario, les preguntamos también si conocían el sistema de becas que la universidad presenta y si eran beneficiarios de alguna de ellas.

Mediante una clara explicación de las finalidades de la encuesta, les solicitamos a alumnos la lectura del instrumento y el desarrollo de las respuestas a cada interrogante. El instrumento se administró a alumnos de primero, segundo y cuarto año de carreras de formación docente. A continuación explicitamos nuestros primeros análisis construidos.

### **En relación con las acciones inclusivas de la universidad**

En base a las respuestas de los alumnos encuestados, podemos establecer dos grandes campos en los que los mismos incluyen las acciones inclusivas desplegadas

por la universidad. Por un lado, identifican acciones tendientes a “adecuar” y/o “preparar” la infraestructura de la universidad con el fin de favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes con algún tipo de discapacidad, especialmente los estudiantes con movilidad reducida. Así lo expresan:

“La incorporación de personas con discapacidad” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Adecuar el establecimiento para ciertas personas, por ejemplo con ascensores” (Alumna de primer año, Ed. Especial).

“Se observan las rampas como acción inclusiva por parte de la institución (...) También los Box están enumerados con código braille” (Alumna de primer año, Ed Especial).

“*La existencia de un Comedor*” (Alumna de primer año. Educación Inicial).

“*Haber conseguido una residencia universitaria*” (Alumna de primer año, Ciencias de la Educación).

Por otro lado, mencionan de manera muy significativa, como acciones inclusivas, el sistema de becas que la universidad brinda. El mismo, estaría impactando en uno de los elementos que identifican como obstaculizadores de la continuidad de los estudios, que son los problemas de índole económica. Así también el Centro de Estudiantes es reconocido como un referente relevante en materia inclusiva, en relación a los talleres de alfabetización y de acompañamiento a los estudiantes. Sin embargo, otros alumnos lo señalan como un órgano que influye en muchas ocasiones, de manera discrecional, en la toma de decisión para la asignación de las becas, comportamiento que lo observan como injusto.

Es notorio cómo los alumnos de primer año ya identifican aspectos sumamente relevantes de la institución universitaria en relación a la inclusión educativa, desde el espacio físico que comienza a prepararse para pensar la trayectoria de estudiantes con movilidad reducida, como la mención a otras acciones tendientes a lograr la permanencia y el logro de aprendizajes más significativos.

## **En relación con los riesgos que impactan en la continuidad de los estudios**

Los alumnos encuestados visualizan varios riesgos y/o obstáculos que impactan en la continuidad de sus estudios, los que pueden organizarse en dos grandes categorías. La primera hace referencia a la organización académica, esto es, la distribución y organización de los horarios para el cursado de las asignaturas, la sobrecarga de materias, la falta de material de estudio, la ausencia de horarios optativos para el cursado de las asignaturas, aspecto que afecta a los estudiantes que trabajan como a los que son jefas o jefes de hogar. La segunda, alude a aspectos personales, tales como, la falta de apoyo familiar, la dificultad en constituir grupos de estudio, el miedo a la no comprensión de consignas y a rendir finales y las carencias socioeconómicas que presentan la gran mayoría de los alumnos de las carreras docentes. Así lo expresan los alumnos:

“Quizá los horarios tan divididos, impidiendo el trabajo o cuestiones personales” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Si quisieran ser verdaderamente inclusivos que pongan horarios en bloque para que las personas que trabajan, realmente estén incluidas y no dependan de la buena fe del profesor en hacer caso omiso a las faltas. Algunos profesores, muchas veces no consideran este tipo de situaciones y ahí la universidad no hace nada” (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

“La situación económica como principal” (Alumno de primer año, Educación Especial).

“Tener que discutir con mis padres por las fotocopias y los viajes a la facultad” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Hay enciclopedismo todavía en las matrices institucionales, programas re extensos que redundan donde lees lo mismo 4 veces por 4 autores distintos y capaz varía un poco la interpretación de uno a otro, pero lo veo como que entorpece, sobrecarga”. (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

Para mí tienen que hacerle un par de modificaciones al plan de estudios, actualizaciones (Alumna de cuarto año, Ciencias de la Educación).

## **En relación con facilitadores que colaboran a la culminación de los estudios**

Los alumnos mencionan aquí las acciones que se despliegan en la universidad en relación a la organización académica y a los servicios que presta y, por otro lado, al vínculo que se establece con los profesores. En referencia al primer aspecto los alumnos hacen referencia a la “cantidad” de mesas de exámenes previstas en el calendario académico, lo que posibilitaría la regularidad de los estudios y la culminación de los mismos; el acceso a textos digitalizados; el espacio para el estudio que ofrece la biblioteca; el sistema de becas; el comedor universitario como espacio que brinda un servicio cómodo a los alumnos.

En cuanto al segundo, hacen referencia a las vinculaciones más cercanas que los alumnos establecen con los profesores y que tiende a favorecer su permanencia en la universidad y el desarrollo de aprendizajes. Los alumnos mencionan como facilitadores la “flexibilidad” por parte de algunos profesores en relación a los exámenes, a la asistencia a las clases teóricas, las clases de consulta personalizadas. Así también es interesante la referencia que hacen sobre la importancia que tiene el grupo de pares en el sostenimiento de la carrera. En palabras de los alumnos:

*“La buena comunicación con los profesores”* (Alumna de primer año, Educación Especial).

*“Algunas materias tienen materiales digitalizadas”* (Alumna de primer año, Educación Especial).

*“Sentirme cómoda dentro de los espacios académicos”* (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

*“Tener materiales de estudio a nuestro alcance”* (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

*“Los profesores que se preocupan por la enseñanza, por llegar bien a los alumnos”* (Alumna de segundo año, Educación Inicial).



“Profesoras atentas, que alientan a seguir, ayudan, apoyan” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“Que den confianza (los profesores) para hablar con ellos no sólo de temas académicos” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“*Compañeros unidos y que se interesan por el otro*” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Tener un grupo de estudio y la contención y apoyo que te brindan” (alumna de segundo año, Educación Inicial).

Es interesante el lugar que otorgan los estudiantes al vínculo con los docentes, un vínculo más ligado a relaciones afectivas, a veces cercanas a las relaciones paterno-filiales, que a un vínculo pedagógico basado en el conocimiento. Sobre este aspecto algunos autores han llamado la atención. Así por ejemplo, Isabel da Cunha (2012) expresa:

Também a condição cultural e cognitiva dos estudantes vem sendo afetada pelas novas formas de socialização do conhecimento. Há grupos muito jovens nos bancos universitários que, mesmo quando apresentam uma condição intelectual adequada, não demonstram a maturidade emocional necessária à escolha de um campo profissional. São pouco mais do que adolescentes, precisando de apoio afetivo, exigindo do professor muito mais do que o domínio do conhecimento específico. Precisam de alguém que os entendam, percebam seus códigos e suas possibilidades de crescimento” (Cunha, 2012:23).

El grupo de pares se constituye también como un sostén fundamental en las trayectorias formativas.

### **En relación con los obstaculizadores para la culminación de los estudios**

Los estudiantes vuelven a reiterar en esta dimensión algunos de los aspectos ya señalados anteriormente en la dimensión referida a los riesgos en la continuidad de los estudios, al mismo tiempo que agregan otros. En este sentido, en lo que hemos denominado la organización académica, aparece reiteradamente el tema de la distribución de los horarios, el establecimiento de correlatividades, la rigidez de las

materias y, en menor medida, hacen referencia al “exceso” de material bibliográfico para leer. Es interesante aquí también, la fuerza con la que aparece la calidad del vínculo establecido con los docentes, vínculos centrados en la capacidad que tengan o no de poder comprenderlos, ayudarlos, sostenerlos, del diálogo establecido más allá del dictado de clases, del modo en que se posiciona frente al alumno. En lo relativo a los aspectos personales que obstaculizan la terminalidad de los estudios señalan la dificultad de adaptarse al ritmo universitario, a no tolerar el estrés, la dificultad de comprender consignas y el temor a rendir finales, la dificultad en conformar un grupo de estudio lo que en muchos alumnos genera sentimientos de soledad y finalmente la distancia geográfica que deben recorrer hasta la universidad, algunos de ellos. Así también se reitera el problema de las carencias económicas. Escuchemos las voces de los alumnos:

“Un obstáculo son las correlatividades que están mal ubicadas en el plan de estudio. También los horarios de cursada (...)” (Alumna de primer año, Educación Especial).

“Exceso de textos que sólo podemos leer muy superficialmente” (Alumna de segundo año, Ciencias de la Educación).

“Profesores arrogantes que se consideran más que nosotros” (Alumna de segundo año, Educación Inicial).

“La obligatoriedad de las teorías es un obstáculo para los que trabajan o para los que quieren rendir materias entre cuatrimestre” (Alumno de 4to año, Ciencias de la Educación).

Otro aspecto obstaculizador que señalan algunos alumnos es la infraestructura. Así lo expresan:

“La falta de equipamiento en las aulas y los baños en malas condiciones” (Alumna de segundo año. Educación Inicial).

“Es difícil prestar atención en aulas superpobladas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Lo edilicio impide muchas veces que nos escuchemos y nos cuesta más estar atentos” (Alumna de primer año. Ciencias de la Educación).

“Ir del comedor a las aulas del IV Bloque entre materias” (Alumna de segundo año. Cs de la Educación. Ambos edificios se encuentran ubicados a seis cuadras entre ellos).

Resulta relevante la observación que realizan los alumnos sobre las condiciones edilicias y su incidencia en la calidad de los aprendizajes. La problemática que reviste la infraestructura de las universidades es aún una temática que no ha podido ser resuelta, afectando el desarrollo de las actividades académicas. Diversos estudios han dado cuenta que, si bien ha habido un incremento sostenido en los recursos asignados a las universidades, algunos de los cuales han sido destinados al mejoramiento de las condiciones edilicias, esto no ha sido suficiente para responder al crecimiento acelerado y desordenado del sistema. Es aún una cuenta pendiente el desarrollo de una planificación adecuada y de un financiamiento acorde a las necesidades y demandas de la educación superior.

### **Construcciones significativas de los alumnos sobre la inclusión educativa**

En la encuesta efectuada a los alumnos podemos vislumbrar los significados que le atribuyen a la “inclusión educativa”, haciendo hincapié en aspectos relacionados con sus propias trayectorias educativas, así como también notamos las demandas que realizan en pos de la atención a sus necesidades y del modo en que impactan en la continuidad de sus estudios.

Para los alumnos encuestados la inclusión educativa hace referencia a la capacidad que debe adoptar la institución para:

“Adaptarse a los intereses y necesidades de las personas” (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Responder a las necesidades de cada alumno para que logren un aprendizaje beneficioso y una inserción social”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Flexibilizar y adaptar la institución a las necesidades de cada alumno”. (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

“Incluir a todas las personas y darles el derecho y posibilidad de permanencia en cualquier ámbito social”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“La adaptación de la institución a las personas”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

“Posibilitar la incorporación de todas las personas” (Alumna de cuarto año. Ciencias de la Educación).

“Abrir las puertas a todos sin segregar ni discriminar, se trata de generar espacios de aprendizajes propicios e identificar y eliminar barreras”. (Alumna de primer año. Educación Especial).

Es decir, en una primera aproximación, desde la mirada de los estudiantes, la institución universitaria debería pensarse como institución “flexible”, que se “adapta” a las necesidades y demandas de los sujetos que circulan en la vida académica, por lo que, su dinámica institucional involucraría, por ejemplo, un constante conocimiento del alcance de las políticas diseñadas para la permanencia y egreso de los estudiantes (sistema de becas descrito anteriormente).

En las expresiones utilizadas por los alumnos encuestados, nos llama poderosamente la atención las miradas construidas en relación con la inclusión, relacionadas con una constante “adaptación” -de la universidad- a las poblaciones que aloja. Estas miradas nos interpelan como formadores en un contexto de transformaciones y de ciertas “respuestas” institucionales frente a la gran diversidad de las poblaciones estudiantiles. Nos preguntamos ¿cuáles son los alcances de las propuestas institucionales frente al tema de la inclusión?

Las políticas desplegadas en estos últimos años en la Universidad se han diseñado y ejecutado sin el correlato de mecanismos que colaboren con una profunda evaluación con respecto al grado de efectividad de las mismas. ¿Cuáles fueron los pilares que orientaron las propuestas inclusivas de las instituciones de educación superior? Creemos en realidad que estamos inmersos en una época signada por la atención focalizada en las nuevas demandas que se visibilizan en las universidades, descuidando análisis más profundos que generen respuestas que impacten de manera notoria en la cultura institucio-

nal y nos habilite a todos a repensar las finalidades de la institución universitaria y los nuevos rumbos a adoptar en base a las características del escenario social actual.

### **A modo de cierre**

Ciertamente el ideal democratizador sostenido por los reformistas, ha tomado rumbos tal vez inimaginables para ellos. Habiendo pasado ya un siglo de aquella gesta, es posible advertir la capacidad de respuesta que, desde las distintas políticas de educación superior, se han ido brindando a las demandas sociales por la ampliación de oportunidades educativas mediante el acceso de poblaciones antes excluidas de los estudios universitarios.

La multiplicación de instituciones de educación superior a lo largo del territorio argentino, el aumento acelerado de la matrícula y junto a ello, la diversificación de la oferta educativa, son algunas situaciones que se han destacado en las últimas décadas. El crecimiento del sistema, sostienen Buchbinder y Marquina (2008), se mantiene incluso durante los años 90', años signados por el aumento de la pobreza y la exclusión social.

Además, no es posible obviar el conjunto de medidas que se establecieron en el marco de la globalización y mercantilización universitaria, las que reestructuraron al conjunto de la organización y gobierno universitario, como a las funciones y prácticas de los académicos, interpelando así el ethos universitario.

En este marco y en el intento de responder al mandato de la inclusión educativa se establecieron una serie de normativas que pretenden sostener la inclusión educativa de los alumnos universitarios. Es posible decir, en coincidencia con algunos estudios, que la mayoría de las políticas que se han venido llevando a cabo en este sentido, tienden a fortalecer las etapas de acceso y permanencia, y no tanto así el egreso de los alumnos. Además, entre las primeras, se destacan las acciones de ayuda económica, como la asignación y distribución de becas a ser otorgadas a los estudiantes universitarios de bajos recursos.

Creemos que es perentorio, hacer una evaluación del impacto que este tipo de políticas tienen en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, en clave de inclusión educativa. Para Levin (1997), en la medida en que la gestión social quede anclada en el modelo asistencial, es decir focalice en la ayuda económica, será cada vez más difícil responder a las necesidades desde el ámbito de los derechos.

En este sentido, resulta urgente pensar en otra de las dimensiones de la cultura universitaria, sobre la cuál estimamos se vienen realizando pocos o al menos ajustes más débiles, que es la dimensión académica. Sin duda, es el área más sensible a alterar, porque constituye el núcleo mismo de la identidad universitaria.

En las voces de los alumnos, el formato académico tradicional, parece ser un obstáculo más significativo incluso que las dificultades económicas, para sostener una trayectoria educativa. Tal vez, el desafío sea entonces, pensar desde las tensiones y conflictos que se nos presentan en las aulas universitarias a la hora de tomar decisiones sobre qué y cómo enseñar, sobre qué y cómo evaluar, acciones que no sólo garanticen el derecho de todos a la educación universitaria sino también, que breguen por una auténtica experiencia y calidad educativa acorde con las demandas de los nuevos tiempos.

Para ello, tal vez sea necesario que como colectivo académico definamos qué universidad queremos, asumiendo y enfrentando los riesgos que ello suponga. Redefinir el sentido de lo público, redefinir la misión institucional, el valor del conocimiento, reconociendo la crisis de sentido y las disfuncionalidades que la misma se encuentra atravesando. Resignificar los pilares de la reforma del 18, volviéndonos a preguntar por las formas de democratizar la educación superior en los nuevos escenarios sociales, volver a pensar en posibles caminos que reconcilien una vez más la “excelencia académica”, la tarea de producción y difusión de conocimiento de calidad, con la democratización efectiva de las instituciones universitarias.

Los estudiantes reformistas demandaron una universidad autónoma, un gobierno tripartito, la libertad de cátedra y la designación de profesores por concurso, entre las demandas más significativas. En palabras de Argüello (2006:19) *“los estudiantes reclamaron y lucharon para que se les reconozca su derecho a una educación superior mejor, laica y democrática y lucharon por el derecho a participar del gobierno de la institución universitaria”*.

También los estudiantes de hoy, hacen escuchar sus voces a través del reclamo de otras urgencias que atraviesan la vida social e institucional. Ellos bregan por una universidad inclusiva, en donde puedan apreciarse mejores condiciones edilicias que colaboren a la permanencia de sus estudios; solicitan propuestas formativas en donde los horarios de cursada sean “más flexibles”, en base a las situaciones laborales y familiares que presentan. En definitiva, hoy reaparecen los reclamos traducidos en “la adaptación”, la “flexibilización” de la institución a las necesidades, demandas explicitadas por ellos. Creemos que estos reclamos adquieren legitimidad en un contexto signado por la exclusión de una gran parte de la población de la vida social y política. Amerita ser analizado bajo una mirada que intente reivindicar la

institución universitaria como clave para el fortalecimiento de la ciudadanía en escenarios marcados por la desintegración social.

## Bibliografía

- Argüello, S.** (2006). Movimiento Estudiantil, Política de Educación Superior y Exclusión Educativa. *CUADERNOS FH y CS-UNJu*, Nro. 30, 13-40.
- Buchbinder, P y Marquina, M** (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Da Cunha, M. I.** (2012). Impases contemporáneos para la Pedagogía Universitaria: implicaciones para el asesor pedagógico en la educación superior. Lucarelli, E; Finkelstein (Edit.). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chiroleu, A.** (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior Los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20, 2 (59), 141-166, maio/ago
- Gentili, P.** (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro. Sader, E.; Gentili, P.; Aboites, H. (Comp.) (2008): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.
- Fernández Lamarra, N.** (2002). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO - Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Fernández Lamarra, N.** (2009). *Universidad, Sociedad e Innovación Una perspectiva internacional*, Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tres de Febrero.
- Gairín, J. y Suárez, C.** (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En Gairín J., Rodríguez-Gómez, D. y Castro, D. (coords.). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 39-58). España: Wolters Kluwer.
- Kessler, G.** (2004). *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires, Paidós.
- Krotsch, P** (2008). Pensadores y forjadores de una nueva universidad: alternativas y retos a la universidad decimonónica en Argentina. García Guadilla (Ed.) (2008) *Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana*. Venezuela: UNESCO IESALC, CENDES, bid&co editor.

- Levin, S.** (1997). La ciudadanía social argentina en los umbrales del siglo XXI. En: II Jornadas Internacionales estado y sociedad. Las políticas sociales en los umbrales del Siglo XXI. Centro de Estudios Avanzados - UBA. Bs. As. 17 al 19 de septiembre.
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G.** (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. Elaborado para su presentación en la Mesa “Políticas de inclusión educativa” en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo, setiembre de 2010.
- Mollis, M.** (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp.203-215.
- Mollis, M.** (2008). Las huellas de la Reforma en la crisis universitaria argentina. Sader, E., Gentili, P.; Aboites, H. (comp.) (2008): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*, 1a ed., Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, pp. 86-103.
- Peregalli, A. y Etchever, M.** (2015). Acceso, permanencia y egreso de colectivos vulnerables en Argentina. Gairín J. (2015): *Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior*. España: ACCEDES.
- Susinos Rada, T., Rodríguez-Hoyos, C.** (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 15-30 Universidad de Zaragoza. Zaragoza, España.
- Terigi, F.** (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, Montevideo, N°100, 74-78.
- Tünnermann Bernheim, C.** (2008). La Reforma de Córdoba. Vientre fecundo de la transformación universitaria. Sader, E.; Gentili, P.; Aboites, H. (Comp.) (2008): *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: CLACSO.



# **Proceso y resultados de una evaluación curricular participativa: El caso de la Carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de Jujuy**

SUSANA BEATRIZ ARGÜELLO

LUISA CHECA

PATRICIA CALVELO

CECILIA PINIELLA

montear@arnet.com.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy

## **1. Origen y desarrollo del proceso de autoevaluación de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHyCS-UNJu**

Desde la Carrera Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, en el año 2015 y hasta el año 2016, encaramos el proceso de autoevaluación institucional acerca del proceso de formación profesional que desarrollamos como institución universitaria. Este proceso constituyó un proyecto piloto de autoevaluación propiciado por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y de Educación (ANFHE)<sup>1</sup> en distintas facultades del país desde al año 2010.

Desde una perspectiva innovadora se promovió una autoevaluación cuyos estándares se formularon colectivamente entre las distintas unidades académicas involucradas, como también desde el interior mismo de la carrera de Profesorado de nuestra Facultad. Tuvo la particularidad de conformarse sobre la base de un modelo alternativo a los modos de evaluación y acreditación tradicionales que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) viene desarrollando en las últimas décadas, por cuanto incluyó un modelo de investigación de carácter auto-evaluativo, cualitativo, comprensivo, democrático, participativo y público, centrada en el currículum de las carreras evaluadas, en las particularidades de cada unidad académica.

---

1 De aquí en adelante se usará esta sigla para hacer referencia a esta Asociación.

Para concretar esta evaluación en 2015 formulamos de manera participativa entre los distintos claustros de la carrera el proyecto de investigación evaluativa. Asumimos como objeto a evaluar los *aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos del currículum* de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJU. Siguiendo a Alicia de Alba (1995) entendemos por *aspectos estructurales-formales del currículum* a las “(...) disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar”, en tanto *los aspectos procesales-prácticos* se refieren “(...) al desarrollo del currículum, a su devenir” (De Alba, A. 1995, .66-67). Así, la evaluación de este objeto incluyó *tres (3) componentes* referidos a los dos objetos evaluados y a la meta-evaluación del proceso, a saber: Componente N°1: Aspectos estructurales-formales de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHyCS-UNJU; Componente N° 2: Aspectos procesales-prácticos y Componente N° 3: Meta-evaluación del proceso de Auto-evaluación<sup>2</sup>. Cada uno de estos componentes contempló distintos problemas específicos con sus respectivas dimensiones de análisis<sup>3</sup>.

Abordamos el recorte de este objeto con la intencionalidad de estudiar y evaluar no sólo el currículum formal o prescripto de la carrera, sino también explorar su desarrollo, su historia y conformación estructural, cómo lo perciben los actores institucionales y sociales implicados en él, cómo son sus experiencias pedagógicas en relación con sus roles y sus expectativas y en qué condiciones socio-institucionales realizan sus prácticas. Todo ello con el propósito de comprender su proceso constitutivo e introducir, a partir del conocimiento construido por el colectivo, las mejoras que resulten relevantes.

Sobre los fundamentos de este modelo evaluativo, desarrollamos *dos tipos de evaluación*: La *evaluación basada en criterios* y la *evaluación comprensiva* (Stake, 2006, cit. por Perassi, Z. y Macchiarola, V.). La *primera* supuso comparar una situación con ciertos referentes o criterios pre-establecidos, en nuestro caso, seguimos los criterios y parámetros acordados a nivel nacional por ANFHE (2014) para

---

2 Entendemos la *metaevaluación* como un proceso de análisis que consiste en hacer un juicio de valor sobre la misma evaluación, es decir, nos preocupamos en cómo ha funcionado la evaluación: el rigor del método utilizado y el análisis realizado. (Santos Guerra, M., 1993:161). En nuestro proyecto este tipo de evaluación focalizó en la *validez interna*<sup>2</sup> del proceso de la auto-evaluación de la carrera, esto es, si la evaluación de la carrera, la cual: “(...) refleja con precisión lo que sucede en la carrera, cuando lo que se describe refleja fielmente la realidad y cuando los cambios que señala como deseables constituyen una mejora para la misma” (Santos Guerra, M. op. cit: 161). Las características y resultados de esta meta-evaluación exceden las posibilidades de comunicación de este escrito.

3 Por razones de espacio, en esta ponencia no presentaremos la descripción analítica de cada uno de estos componentes ni sus dimensiones de análisis.

las carreras de Letras. La *evaluación comprensiva* por su parte, consistió en determinar y representar la calidad de la carrera a través de la experiencia subjetiva de méritos y deficiencias utilizando la descripción verbal, buscando comprender los múltiples significados que las personas le otorgaron a los acontecimientos. Este tipo de evaluación lo aplicamos de modo transversal en los tres componentes considerados en el proyecto.

La autoevaluación así planteada, exigió el planteamiento de un *diseño metodológico complejo* que permitió definir: los múltiples aspectos y dimensiones involucradas en los objetos evaluados (Se elaboraron siete diseños evaluativos para cada problema específico investigado), distintas referencias conceptuales, variadas estrategias y fuentes de información (Análisis de documentos, consulta a fuentes secundarias; entrevistas, observaciones, foros de discusión grupal, encuestas y sesiones de retroalimentación), diversas exigencias en el análisis e interpretación de los datos (utilizamos el método de análisis en progreso de Taylor y Bogdan, 1992); múltiples investigadores (docentes, estudiantes y egresados de la carrera); distintas modalidades de evaluación (evaluación en base a criterios, evaluación comprensiva y meta-evaluación)<sup>4</sup>.

Asimismo, para llevar adelante el trabajo formulamos un *diseño organizativo complejo*, que contribuyó organizar el trabajo participativo estableciendo formas de trabajo (pequeñas comisiones o duplas), distribución de tareas, tiempos, espacios, recursos y responsables. Se conformó una comisión de coordinación general integrada por más de 15 integrantes pertenecientes a los claustros de docentes, estudiantes y graduados de la Carrera de Letras. El equipo se reunió una vez por semana, realizando una o dos veces por mes, asambleas inter-claustros con docentes, estudiantes y graduados de la carrera, las que constituyeron espacios de información, formación, debate, recolección de información y tomas de decisiones colectivas en torno al proceso de autoevaluación. Recibimos en proceso, asistencia técnica del equipo de coordinación nacional de evaluación. Como se anticipó, la formulación participativa del diseño se inició en marzo de 2015 y finalizó en Julio del mismo año con la aprobación del diseño por ANFHE; luego pasamos al trabajo de campo desde agosto/2015 a marzo/2016 generando como producción colectiva el primer informe de avance, el cual también fue aprobado a nivel nacional, y, posteriormente un informe final presentado en Noviembre de 2016 a las autoridades de ANFHE.

---

4 La profundización sobre las características y alcances epistemológicos, teóricos y metodológicos de la evaluación excede las posibilidades de exposición de este escrito.

A partir de este último informe, los actores institucionales se encuentran en condiciones para formular planes de mejora institucional para dos años de trabajo (2017-2019).

## 2. Nuestras referencias teóricas básicas

Para el análisis e interpretación de los datos, tomamos como referencia general el marco conceptual citado en el proyecto el que fue enriquecido y ampliado con nuevos aportes conceptuales emergentes en el proceso<sup>5</sup>. Como punto de partida y siguiendo a los autores consultados en este proyecto (Alicia de Alba, Goodson, Bernstein, y otros), sabemos que el currículum “es una construcción social producto de una variedad de determinaciones (epistemológicas, contextuales, históricas, económicas, políticas y sociales, entre otras (Beltrán Llavador, 1994, cit. por Alterman, 2008). Estas determinaciones hacen que sea necesario considerarlo como un artefacto cultural, que no es neutro, dado o natural, sino que es “un artefacto social concebido para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 1995:95, cit. por Alterman, 2008), producto de pugnas e intereses de grupos sociales diversos (de Alba, 1998).

El mensaje pedagógico se reconoce tanto en el *qué* como en la *forma* que adoptan los contenidos en el currículum, forma que, según los especialistas estudiados, se conforma como un contenido más a transmitir. Por ello cobró relevancia para nosotros analizar en el currículum formal no sólo los criterios de selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos previstos en un Plan de Estudios (el *qué*), sino también la formas en que se organizan y estructuran (la *forma*). Respecto al primer punto, la *selección de los contenidos* (su jerarquización y secuenciación) es el resultado de un proceso complejo que responde a determinados criterios de “verdad” a través de los cuales se demarca lo que se considera socialmente valioso. Implica, además, una operación simultánea, dinámica y epocal de inclusión y exclusión de contenidos, por cuanto expresa la apuesta legítima de un determinado

---

5 Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio refiere a la estructura y devenir curricular de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de la FHYCS-UNJu, en sus aspectos estructurales-formales como procesales-prácticos, el marco teórico de referencia para el análisis e interpretación de la información estuvo conformado por dos grandes ejes teóricos: el de la teoría curricular de vertiente crítica, específicamente la proveniente de la Nueva Sociología de la Educación, la Sociología Crítica del Currículum y los estudios culturales del currículum<sup>5</sup>, y la de los sentidos y perspectivas desde los cuales el currículum es significado y re-significado desde los diversos sujetos involucrados en el proceso de su concreción (Proyecto de Autoevaluación de la Carrera Profesorado y Licenciatura en Letras. FHyCS-UNJu, 2015)

grupo social que detenta el poder y el control de la producción y reproducción cultural en un determinado momento histórico (Alterman, 2008). Así, para reconocer los criterios de selección de contenidos del Plan de Estudios, apelamos al análisis de la *carga horaria* para identificar pistas que permitieran hacer visibles las *tradiciones curriculares* que operaron en esta selección de la cultura considerada “legítima” por grupos sociales y profesionales hegemónicos que participan en su construcción. El estudio de las cargas horarias que realizamos dio cuenta entonces del peso o valor simbólico de algunos contenidos incluidos en el Plan, y en consonancia, de las tradiciones curriculares implícitas.

Por su parte, la *organización de los contenidos*, esto es, la forma en que se presentan y relacionan los contenidos entre sí en el currículum, constituyó otra vía privilegiada para el análisis del documento curricular de la carrera. La organización refiere a la agrupación u ordenamiento de los contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas, módulos o áreas según sea el tipo de plan adoptado (Macchiarola, 2000). La *estructuración curricular* en cambio, alude al establecimiento de secuencias horizontales y verticales entre asignaturas, áreas o módulos, configurando un *mapa curricular* (Díaz Barriga, et al, 1990, cit, por Macchiarola, 2000:105). La estructura de los planes de estudio tiene una gran incidencia sobre la formación de los estudiantes y está estrechamente relacionada con el perfil del egresado que se desea formar. Se vincula también con el modelo organizativo de la institución universitaria. Por ello resulta central el análisis de la estructura de la carrera y el modo en que ésta habilita y potencia diversos estilos formativos (Tedesco, et al: 2014).

Acerca de las características del *currículum en acción* (Zoppi, 1991) de nuestra carrera, construimos una doble entrada a este objeto poniendo foco sobre dos aspectos: a) el *currículum pensado* (Follari, 1995), es decir aquel imaginado, proyectado y planificado por los docentes como propuesta de formación para los estudiantes y que se traduce materialmente a través de los denominados *Programas o proyectos de cátedra* (Steiman, 2008); y, b) el *currículum vivido*, esto es, el currículum que se concreta efectivamente en las aulas universitarias en condiciones socio-institucionales particulares.

Finalmente, respecto a la *formación en las prácticas pre-profesionales*, las entendemos como dispositivos, que permiten, al decir de Andreozzi (1998), “la internalización de un conjunto de saberes que referencian la actuación del profesional en su iniciación al mundo del trabajo”. Constituyen, en este sentido, espacios privilegiados para la socialización profesional de los estudiantes. La citada autora define a estas situaciones de formación como “un arreglo de condiciones espacio-

temporales, de actividades y artificios técnicos- organizados en torno a un régimen de alternancia, con el propósito de facilitar un proceso de desarrollo personal que habilite para el ejercicio de una profesión u oficio” (Andreozzi, 1998:35). Son experiencias de formación para el trabajo, lo cual supone según señala Ferry (1990): “La adquisición de conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, concepciones del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etc. (...). Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona (...) que consiste en encontrar “formas” para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo”. Así, el sujeto va construyendo –y no solo asimilando- aquellas formas que le permiten alcanzar un desempeño eficiente y éticamente orientado.

A partir de estos referentes teóricos básicos, presentaremos a continuación los resultados de la evaluación (criterial y comprensiva) de los Componentes N° 1 y N° 2 de la autoevaluación de la carrera, mientras que el Componente N° 3 Meta-evaluación no podrá ser presentado aquí por razones de espacio, como ya anticipáramos.

### **3. Resultados de la evaluación de los aspectos- estructurales formales de la Carrera de Profesorado en Letras**

El Componente N° 1 del proyecto (Aspectos estructurales-formales del currículum), fue evaluado a través de dos (2) problemas específicos con sus respectivas dimensiones de análisis: los *aspectos institucionales* y el *currículum formal o prescripto* de la carrera. Para proceder a la evaluación, en primer término, caracterizaremos de modo general el Plan de Estudios de la Carrera para luego proceder a los análisis específicos. Cabe aquí una aclaración preliminar, si bien el objeto evaluado es la carrera de Profesorado, en algunos de estos análisis se hará referencia a la Licenciatura, pues ambas fueron aprobadas como una única carrera en nuestra facultad.

#### **3.1. Los aspectos institucionales de la carrera**

Este problema fue analizado y evaluado a partir de las siguientes dimensiones de análisis: planta docente (composición y distribución), relación docente-alumno y matrícula, ingreso, promoción, egreso de los alumnos. Los datos cuantitativos sobre planta docente fueron provistos por la facultad (Secretaría Académica, Decanato). Los datos de los alumnos fueron extraídos del SIU GUARANÍ por División Alumnos. Los resultados, en general, son desalentadores. Se sintetizan a continuación.

### 3.2. Planta docente: composición y distribución

Hay inequidad en la distribución y asignación de cargos docentes por año en relación con la matrícula de estudiantes.

Predominan los auxiliares de 1º categoría.

No todas materias cuentan con JTP.

Hay más profesores adjuntos que materias de la carrera.

Bajo porcentaje de profesores titulares.

El 20% de los cargos son de dedicación exclusiva, el resto dedicación semi-exclusiva o simple.

Escaso porcentaje de docentes interinos. Solo el 4% de la planta es ordinario.

Situación de fragilidad e inestabilidad en los puestos de trabajo de la carrera.

### 3.3. Relación docente-alumno

Todas las materias de 1º y 2º año, cuentan con equipos de cátedras de más de 3 profesores (entre 3 a más profesores), con una relación de 30 alumnos por docente. En consecuencia, cumplen el parámetro ideal de 30 alumnos por docente.

Algunos casos paradigmáticos: cuentan con más docentes que alumnos.

En general, salvo algunos casos, está bien dotada la planta docente en relación a la cantidad de alumnos, aunque podría ampliarse en las materias de 1º año donde se registra menor retención de los alumnos.

### 3.4. Matrícula, ingreso, promoción y egreso

Se observa una baja creciente en la matrícula desde la implementación de la carrera.

El promedio en el periodo considerado es de 200 alumnos.

Se observa un desfasaje entre la matrícula anual y la cantidad de egresados por año.

La trayectoria real de cursada es mayor que 5 años.

La relación ingreso-egreso es una debilidad importante de la carrera. De 2002 alumnos matriculados, hasta el momento se recibió menos del 1%.

Primero y Segundo años se revelan como filtros en el cursado. Desgranamiento paulatino del alumnado mientras avanzan en la carrera.

En general, baja cantidad de aprobados en las distintas materias.

El promedio de alumnos libres se concentra en los primeros años. Algunos factores condicionantes de esta situación: Desajuste entre las expectativas del alumno y el sentido de la carrera; horarios de cursada, factores personales, familiares y laborales, entre otros.

Las materias con equipos de cátedras numerosos registran mayor índice de alumnos desaprobados.

### 3.5. El currículum formal o prescripto de la carrera de Profesorado en Letras

Este problema específico fue analizado y evaluado a partir de tres (3) dimensiones de análisis: *selección de contenidos, organización y estructuración curricular*. Esta tarea la concretamos tomando como fuentes de datos el documento curricular del Plan de Estudios de la carrera y las visiones de los actores obtenidas en distintos foros de discusión y sesiones de retroalimentación.

#### 3.5.1. La estructura general del Plan de Estudios de la carrera

El Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras es el resultado de una modificatoria del Plan de Estudios 1992,<sup>6</sup> que se aprueba por Resolución N° 0280/06 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Jujuy con el propósito de adecuar ambos trayectos de grado (Profesorado y Licenciatura) a lo establecido por la Resolución MCE N° 6/97. Esta modificatoria atendía un ajuste en la carga horaria, mayor flexibilidad y articulación en el sistema de correlatividades, adecuación de los contenidos al perfil del egresado, entre otras cuestiones.

Cuenta con veintiocho (28) materias más dos (2) niveles de Lengua Extranjera Moderna, esto es, un total de treinta (30) asignaturas. Asimismo, el Plan de Estu-

---

6 El Plan de Estudios 1992 contempla de manera unificada, las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras y surge en un momento de expansión de la oferta académica en Humanidades de la Universidad Nacional de Jujuy. Su proceso de construcción se realiza a partir de consultas y aportes, principalmente de docentes de diferentes universidades del NOA y de Buenos Aires. Adopta un modelo centrado en la enseñanza de las disciplinas específicas, con un fuerte énfasis en los estudios clásicos y las literaturas.



dios está estructurada en dos ciclos: Ciclo Básico Común (de 1º a 3º año) y Ciclo Profesional que adopta dos modalidades: Profesorado (4º año) y Licenciatura (5º año)<sup>7</sup> con una carga horaria total de 2.624 hs. (dos mil seiscientos veinticuatro) para la Carrera de Profesorado y 2.832 (dos mil ochocientos y treinta dos) horas para la Licenciatura en Letras. Respecto del Ciclo de Licenciatura, posee siete asignaturas, cada una de las cuales se identifica con la letra L mayúscula y dos dígitos. La Tesina, consignada en último término, no cuenta con codificación ni carga horaria.

### 3.5.2. Selección, organización y estructuración de contenidos del Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Letras

A partir del uso de las matrices descriptivas del documento curricular del Plan de Estudios pudimos describir y problematizar los datos obtenidos en torno a la selección, jerarquización, organización y estructuración de contenidos. En esta problematización/interpretación apelamos a las nociones teóricas que señalamos anteriormente como también atendimos a los criterios y parámetros establecidos por ANFHE a nivel nacional para llevar adelante la evaluación criterial.

De este modo, el análisis de la carga horaria del Plan de Estudios (por año, por Ciclo, por campo de formación y selección de contenidos) y su organización y estructuración reveló, entre otras cuestiones, los siguientes resultados:

- La carga horaria total de nuestra carrera de *Profesorado en Letras* es de dos mil seiscientos veinticuatro (2.624) horas, lo que no coincide con la establecida a nivel nacional por ANFHE que consigna un total de dos mil novecientas (2.900) horas. A nuestra carrera le “faltarían” doscientas setenta y seis (276) horas para llegar al mínimo establecido a nivel nacional.
- Respecto a la carga horaria por *Campos de Formación*, el *Campo de Formación Disciplinar* cuenta con mil setecientos setenta y seis (1.776) horas en relación a las mil ochocientas (1.800) horas establecidas por ANFHE. Nuestra carrera tiene veinticuatro (24) horas menos en este campo.
- El *Campo de Formación General* tiene doscientas cincuenta y seis (256) contra las ciento ochenta (180) horas establecidas por ANFHE, esto es, setenta y seis (76) horas de más.

---

<sup>7</sup> Matriz descriptiva Nº 1; Nº 2 y Nº 3 de la “Caja de Herramientas metodológicas del proceso de auto-evaluación”.

- El *Campo de la Formación Pedagógica* de nuestro Profesorado supera al determinado por ANFHE en ochenta (80) horas –o sea, tiene cuatrocientas (400) horas contra trescientas veinte (320)–

- El *Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente* tiene escasas ciento noventa y dos horas (192) contra el mínimo sugerido por ANFHE, de cuatrocientas (400) horas, es decir, algo menos de la mitad, lo que indica un importante desfase.

- Respecto a la *selección de contenidos*, el Plan de Estudios se caracteriza por tres líneas curriculares: Lingüística, literaria y cultura clásica, sustentadas en un modelo de formación humanístico, academicista y enciclopedista; con énfasis en la formación disciplinar por sobre la formación general, pedagógica y de práctica profesional. En consecuencia, se aparta de los contenidos mínimos establecidos por ANFHE.

- Desde el punto de vista de la *organización curricular*, el Plan de Estudios de nuestra Carrera se presenta claramente como un currículum de tipo *colección* o basado en asignaturas, pues se corresponde con el modelo *clásico lineal-disciplinar*<sup>8</sup>.

- Respecto a la *estructuración curricular*, pudimos constatar que el Plan del Plan de Estudios de la Carrera de Letras se estructura en torno a un *modelo ciclado*: la carrera se configura a partir de la suma de varios trayectos horizontales (Ciclos) organizados verticalmente de manera autónoma e independiente.

- Advertimos, sin embargo, que la *estructura ciclada* revela cierta inconsistencia: los ciclos optativos no son tales, pues el cursado del Ciclo de Licenciatura se concreta en el 5º año de la carrera, por lo tanto requiere del cursado de materias ubicadas en 4º año (Ciclo de Profesorado), cuando ambos ciclos debieran cursarse paralelamente. De este modo, la carrera ofrece al estudiante un recorrido curricular con una titulación intermedia casi forzosa: la del Profesorado antes de lograr la Li-

---

8 Tomamos aquí aportes de Basil Bernstein (1990). El autor se interroga por los efectos diferenciales de socialización escolar que genera transitar por un determinado *código curricular*, entendiendo al código en tanto dispositivo de transmisión de la cultura. Define dos tipologías de códigos curriculares que regulan el proceso de socialización de los sujetos: el código de *colección* y el de *integración*. Esta noción de código se relaciona estrechamente con la noción de *clasificación* entendida como principio que regula la relación entre los contenidos del currículum. La clasificación es la fuerza del límite que regula su relación. Si la clasificación es fuerte, esto es, si es fuerte el límite que separa los contenidos entre sí estamos ante un currículum de tipo colección o por asignaturas; si no lo es; se trataría de un currículum integrado cuya forma se traduce en una organización que incluye espacios integradores de contenidos (seminarios, talleres, trayectos compartidos, abordajes transversales o interdisciplinarios, entre otros formatos curriculares) y por ende, que promueven otras formas de organización del trabajo docente y pedagógico.

cenciatura. Este carácter de *titulación intermedia* no se explicita como tal en el documento curricular del Plan de Estudios, sino que se presentan ambos trayectos como de opción del alumno cuando la estructura ciclada no permite que opere dicha selección.

#### **4. Resultados de la evaluación de los aspectos procesales-prácticos de la carrera de Profesorado en Letras**

El Componente N° 2 del proyecto (Aspectos procesales-prácticos del currículum), fue evaluado a través de dos (2) problemas específicos con sus respectivas dimensiones de análisis: el *desarrollo curricular o currículum en acción* de la carrera y *la formación en las prácticas profesionales*. Presentaremos brevemente los resultados obtenidos en cada uno de éstos.

##### 4.1. El desarrollo curricular o currículum en acción de la carrera.

Para abordar este problema acotamos su evaluación a tres (3) dimensiones: el *currículum pensado* (programas de cátedras), el *currículum vivido o en acción*, y la formación en las prácticas profesionales.

Apelamos entonces a una triangulación metodológica, de fuentes y de informantes para poner en marcha tres tipos de evaluación: *auto, co y heteroevaluación*. Con los datos obtenidos a nivel cuantitativo por materia (matrícula, promoción y retención de los alumnos), las discusiones de los foros de docentes y estudiantes, los cuestionarios semi-estructurados aplicados a los estudiantes de todos los años de la carrera y el análisis de los programas de cátedra realizados por pares docentes, se conformó una *Caja de materiales para la autoevaluación* por materia que fue entregada a cada equipo docente para que realizara su propia autoevaluación poniendo foco en las fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. Para el análisis de la información aportada por las cátedras, se consideraron algunas dimensiones tales como: contrato didáctico, finalidades formativas, contenidos, prácticas de enseñanza, construcción del conocimiento, construcción metodológica, evaluación de los aprendizajes, formas de trabajo docente, comunicación, relación pedagógica, relación teoría-práctica, gestión y organización interna, entre otras.

Como resultados generales de este proceso, podemos señalar que el tipo de materias que son valoradas positivamente por los distintos actores involucrados (do-

centes y estudiantes), son aquellas que se fundamentan en lo que Elisa Lucarelli (2000:42) denomina una *Didáctica fundamentada crítica*. Son cátedras que, alejándose de modelos de formación academicistas o tecnicistas (Davini, 1997), plantean sus procesos de enseñanza-aprendizaje considerando la confluencia de los factores técnicos, humanos, epistemológicos, políticos en la producción de dichos procesos. Son las que colocan como pilares de sus prácticas la contextualización de las acciones relativas a la institución y la sociedad en que se desarrollan, a las características de los sujetos que las realizan y al contenido que es objeto de la enseñanza y el aprendizaje. Adoptan, como estilo de trabajo permanente, la autoevaluación, la reflexionan sobre sus actuaciones y buscan mejorarlas y mejorarse como docentes.

Por su parte, en términos cuantitativos, es mayor la cantidad de *debilidades* que fortalezas detectadas en el desarrollo curricular. Este desequilibrio aparente, se compensa en cierta medida con la capacidad instituyente del claustro docente al plantear propuestas de mejora, por cuanto son muchas las propuestas y acciones que sugieren. Esto revela también de la capacidad de auto-evaluación crítica que han demostrado los docentes en este último tramo del proceso.

En este sentido, cabe destacar la autocrítica de los profesores de la carrera respecto a las debilidades vinculadas a la enseñanza y a las características del trabajo en equipo docente. La excesiva cantidad de contenidos, su carácter teórico, abstracto, complejo, inalcanzable, de difícil apropiación, descontextualizado de la realidad social y del campo profesional del futuro egresado, su alejamiento de los intereses de los estudiantes y de la tarea real que realiza un docente, la abundancia y densidad de la bibliografía, entre otras debilidades, dan cuenta de la presencia vigente y hegemónica del modelo academicista predominante en la Educación Superior, modelo que también caracteriza a la estructura formal del currículum de nuestra carrera, tal como se señaló en puntos anteriores. Por otro lado, la predominancia de los métodos clásicos de enseñanza que usan a la exposición como vía privilegiada para el acceso al conocimiento, la monotonía de las clases, el trabajo y estudio individual; el no respeto a los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, la discrepancia entre las clases teóricas y prácticas, la escasa promoción de la participación del estudiante en las clases, las formas clásicas de evaluación, entre otros rasgos recurrentes, parecen seguir supuestos didácticos tradicionales que no coadyuvan al aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.

Asimismo, las diferencias – o falta- de criterios y exigencias para el trabajo académico en las clases entre los integrantes de los equipos docentes; la escasa organización de las tareas; los problemas de disponibilidad de los materiales curriculares para el aprendizaje para los estudiantes; los cambios de horarios y la falta de

instancias de apoyo y orientación; los problemas de comunicación al interior de los equipos docentes y hacia otras cátedras de la carrera, entre los aspectos más significativos detectados ofrecen pistas acerca de los *modos de gestión y organización del trabajo académico* que –sumado a las deficientes condiciones institucionales de trabajo docente– parecieran no apoyar los procesos de aprendizaje del estudiantado, con el consecuente impacto en los índices de promoción de las materias.

Lo hasta aquí expuesto puede evaluarse en un doble sentido. Por un lado, no resultan alentadoras las visiones de los actores respecto al desarrollo curricular de la carrera. Las problemáticas planteadas son recurrentes y predominantes y parecen tener estrecha incidencia en los bajos índices de promoción y egreso de la carrera. Dan cuenta asimismo de un conjunto de dificultades asociadas a las propuestas de enseñanza de los equipos docentes, a sus estrategias didácticas y de evaluación, y, a los modos en que se organiza el trabajo pedagógico al interior de las cátedras. Pareciera que no se está encontrando un modo adecuado de construir propuestas que, sin dejar de lado, el abordaje de contenidos altamente especializados como corresponde a este nivel educativo, puedan elaborarse en estrecha adecuación con las características de los sujetos, con el perfil del egresado que se desea formar y con las necesidades de la realidad a la cual va dirigida la formación. Tampoco la institución parece responder a la necesidad de crear condiciones adecuadas para la enseñanza y al aprendizaje. Por otro lado, un segundo sentido radica en que es dable rescatar como positiva la capacidad de auto-crítica planteada por los equipos docentes respecto a estas debilidades enunciadas, la que resulta primordial para emprender cualquier proceso de cambio de las prácticas docentes y de mejora del currículum que desee emprenderse a futuro.

#### 4.2. La formación en las prácticas profesionales

Para el análisis y evaluación de este problema específico, pusimos foco en las siguientes dimensiones de análisis: los sentidos/objetivos de la formación en las prácticas profesionales; las propuestas de cátedra y los modos de trabajo involucrados en los procesos formativos; las visiones que los diferentes actores poseen sobre la formación en las prácticas profesionales de la carrera y la evaluación que realizan de la misma; la mirada propositiva y prospectiva de los actores sobre esta formación.

Los datos fueron aportados por las siguientes fuentes: el plan de estudios de la carrera, el programa de cátedra de la materia de Práctica y Residencia Docente, las

discusiones de los foros de docentes y estudiantes, las sesiones de retroalimentación inter-claustros, los cuestionarios semi-estructurados aplicados a los estudiantes que cursan estas materias, la propia autoevaluación de los equipos de cátedras.

En cuanto a los resultados obtenidos, pudimos advertir que la *evaluación y auto-evaluación de las prácticas de enseñanza de la materia*, no están consideradas como una práctica necesaria en el equipo docente de Práctica y Residencia ni están incluidas como tales en el programa de cátedra, dejando soslayar una representación de la evaluación centrada sólo en los estudiantes. De igual modo, en la propia autoevaluación del equipo realizada en el foro docente (2015) no aparece este punto como significativo para reflexionar. Cuando el equipo es interpelado por la investigación evaluativa en dicho foro, las visiones que ofrece la cátedra son en general positivas, escasamente auto-críticas, y poco se da cuenta de las debilidades del funcionamiento de la materia. Recién en el informe autoevaluativo (2016), comienzan a surgir algunas apreciaciones de autoevaluación crítica del desarrollo de la materia de parte de una de las docentes del equipo, hecho destacable porque constituye un paso adelante en el aprendizaje de la autoevaluación, movilizado quizás por el mismo proceso que atraviesa la carrera. Jorge Steiman (2008), señala que considerar la enseñanza como objeto de evaluación y auto-evaluación por parte de los equipos docentes, no sólo es una práctica necesaria sino saludable. Indica que son varios los aspectos que pueden ser tomados en consideración en esta evaluación: la selección de los contenidos y su presentación a los estudiantes, las formas de intervención en las clases, la organización general de la cursada, la propuesta de evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos relevantes (Steiman, 2008: 152-154). Señala, asimismo, que esta práctica debiera ser habitual del propio equipo, pero también con participación de los estudiantes.

Los estudiantes por su parte, en los foros realizados (2015) dieron cuenta en su evaluación sobre aspectos no tenidos en cuenta en la autoevaluación del equipo de cátedra: el rol docente (con el planteo de algunas imágenes que dan cuenta del desenvolvimiento de algunos de los integrantes de la cátedra), y la selección de contenidos, o más precisamente, su no-selección (Currículum nulo<sup>9</sup>), sugiriendo la inclu-

---

9 Raúl Guevara (2000) define a este tipo de currículum del siguiente modo: "El Currículum Nulo lo constituyen experiencias que, aunque pudieran vivirse en la escuela, intencionalmente no se provocan. Esta intencionalidad produce efectos deseados vinculados a la ignorancia, el desconocimiento y, de una manera aún no estudiada en nuestro medio, a los prejuicios vinculados con preceptos culturales que direccionan los procesos de construcción del pensamiento, condicionándolo. Los mandatos culturales a los que nos referimos son los condicionantes de género, clase social, lugar de origen, lugar de residencia, grupos etarios y etnocentrismos diversos (...) Encuentro la fuente de exclusiones en tres causas, a saber: a) opción ideológica; b) ignorancia; c) omisión consciente. La opción ideológica tiene dos vertientes: una, vinculada a la política educativa del Estado y otra, a las decisiones personales del docente".

sión de contenidos que, a su juicio, son socialmente significativos y necesarios para la construcción del rol docente en contextos educativos diversos.

Finalmente, en relación con los criterios y parámetros para la Formación en la Práctica Profesional Docente (PPD) establecidos por ANFHE, podemos concluir dos cuestiones:

- La carga horaria destinada a esta formación en nuestro Plan de Estudios presenta ciento noventa y dos horas (192) en relación con las cuatrocientas (400) horas alejadas de lo previsto por ANFHE, lo que indica un importante desfase.

- La formación en la práctica docente no se concreta, como lo establece ANFHE, con un recorrido curricular amplio dentro del Plan de Estudios, ni se articula en sucesivas etapas para culminar en la Residencia. No se prevén en nuestro Plan materias que concreten este recorrido deseado.

- En relación a la *formación en las prácticas* y su correspondencia con el relación al Perfil del Egresado, se concluye que si bien se diferencian los perfiles específicos tanto para Profesor como para Licenciado, éstos se orientan a tres tipos de tareas profesionales: *docencia, investigación y trabajo técnico-profesional*(corrección de estilo, apoyo editorial, asesoramiento, planificación, etc.).

- Se observa un claro *predominio por la formación en docencia*, por encima de los de investigación y trabajo técnico-profesional, demostrado esto en la cantidad de asignaturas y en las cargas horarias destinadas para cada tipo de tareas. Asimismo, Es la docencia en nivel de educación secundaria – no superior- y en ámbitos educativos no formales. Se aleja con ello, de lo establecido como criterio por ANFHE.

- Hay cuatro (4) perfiles del egresado de los establecidos por ANFHE que no están presentes en nuestro Plan de Estudios en cuanto a formación en las prácticas profesionales.

Desde el punto de vista de las prácticas promovidas por el equipo docente, en un primer intento autoevaluativo podríamos decir que el criterio de “construcción reflexiva y desarrollo de saberes vinculados al hacer docente” que establece ANFHE, es asumido por la cátedra a través de las actividades y dispositivos implementados, tanto a nivel del aula universitaria como en otros ámbitos educativos (escuelas secundarias, ámbitos de educación no formal). Queda sin embargo, la deuda de las prácticas en el nivel de educación superior y otros ámbitos culturales, tal como se plantea en el Plan de estudios y lo solicitan los alumnos.

## 5. Para culminar: Una mirada al futuro de la carrera

Los resultados obtenidos en el proceso de autoevaluación de la Carrera de Letras nos permitieron objetivar el estado en que se encuentra, y, con ello, pensar e imaginar los caminos por dónde encarar a futuro, los cambios que se requieren para su revisión y mejora.

Tal como se presentó, a nivel del *currículum formal*, resulta ineludible realizar un cambio del Plan de Estudios de la carrera de tal modo que se puedan remediar algunos problemas de selección, organización y estructuración curricular, como también respetar los criterios curriculares establecidos a nivel nacional, tanto en cargas horarias como en selección de contenidos. Consideramos que necesitamos introducir modificaciones importantes para que nuestro plan de estudios se adecue a los supuestos teórico-metodológicos de la organización en ciclos; que equilibre los campos de formación específicos: Lengua y Literatura y que cambie su lógica enciclopedista europeizante por una más contextual, crítica y flexible, acorde a los nuevos paradigmas científico-técnicos y socioculturales del siglo XXI. Requerimos de un currículum situado, que atienda las particularidades de la formación en las prácticas docentes y de investigación en estrecha relación con los contextos de actuación profesional en nuestra región.

Respecto a los *aspectos institucionales* que condicionan el *desarrollo curricular* de la carrera, se necesita hacer una revisión de la *composición de la planta docente* para mejorar la relación docente-alumno y con ello atender de algún modo los problemas de retención y promoción que caracterizan nuestra carrera. Se necesita también gestionar la reconstrucción de los datos cuantitativos provistos por la facultad, mejorando la base de datos existentes adaptándolas a la realidad curricular de las materias y a las nuevas reglamentaciones de evaluación y promoción de los alumnos. Esto permitirá tener una mejor apreciación de la relación ingreso-egreso y el desgranamiento para pensar en programas de atención y retención estudiantil. Se necesita asimismo, hacer una revisión e intervención con políticas institucionales específicas sobre aspectos que inciden negativamente en el desarrollo académico (espacio físico, contaminación auditiva, recursos docentes, programas específicos para la atención de la problemática de ingreso, cursado y egreso, entre otras.)

Respecto a los *aspectos procesales-prácticos*, se requiere plantear acciones de formación de los docentes en temas relacionados con la didáctica de nivel superior que permitan superar los modelos clásicos de enseñanza. Asimismo, una revisión crítica de las prácticas evaluativas de las cátedras a través de formación docente en servicio en los aspectos didácticos de la enseñanza, realización de procesos de análi-



sis de las prácticas, el fomento de proyectos de investigación-acción o de innovación pedagógica. Todo ello acompañado con la creación de nuevas formas de organización del trabajo académico y de articulación entre las cátedras que permitan superar el aislamiento y atomización del trabajo académico.

Finalmente, y meta-evaluando nuestro trabajo, podemos decir que realizamos evaluaciones colectivas al finalizar cada etapa del camino. Así, las evaluaciones recibidas de los participantes fueron tenidas en cuenta para mejorar la organización del trabajo y nuestro equipo de coordinación en los distintos momentos de la auto-evaluación. En esta dirección nos movilizamos, con muchas dudas, con tropiezos, pero con el optimismo que generó el propio proceso participativo encarado y el deseo compartido de una mejora de la carrera. Sin embargo, el camino transitado nos permite insistir en la necesidad de continuar con el aprendizaje y fortalecimiento de la cultura evaluativa y participativa en el marco de acciones de formación permanente y de condiciones institucionales que las promuevan.

Consideramos que este proceso marca otro entendimiento político, pedagógico e institucional de las carreras de profesorado universitario que incidirá en la vida institucional, no solo de la carrera sino en las otras que también deseen transitar su construcción desde un enfoque participativo, colaborativo y autoevaluativo.

## Bibliografía

- Alterman, Nora** (2008). “La construcción del currículum escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas”. En: Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFyL-UNC. Año 10, N° 6, Nov. De 2008.
- Álvarez Mendez, Juan Manuel** (2000). Didáctica, Currículo y Evaluación. Madrid, Miño y Dávila.
- Andreozzi, Marcela** (1998): “Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: Una aproximación a la idiosincrasia clínica de su encuadre de formación”. En: Revista del I.I.C.E. Año VII, N° 13, Diciembre de 1998 (pp.33-43).
- Argüello, Susana, Angelicola, Nilda, Flores, Santiago, Rementería, Silvia** (2002). “El desarrollo curricular en el I.F.D. N° 4: Estudio de los Campos de la Formación General Pedagógica y la Formación Especializada”. V Seminario Interno: “La investigación educativa en la Provincia de Jujuy” de la Unidad de Investigación “Educación, Actores Sociales y Contexto Regional” de la FHyCS- UNJu. Mayo del 2002.
- Briones, Guillermo** (1991). Evaluación de programas sociales. México, trillas.

- Contreras Domingo, J.** (1994). "La práctica del currículum: diseño, desarrollo y evaluación". En: Enseñanza, currículum y profesorado. Madrid: Akal.
- Da Silva, Tomaz Tadeu** (1995). Escuela, conocimiento y currículo. Bs. As. Miño y Dávila.
- Davini, M. C.** (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Bs. As. Paidós.
- De Alba, Alicia** (1995). Currículum. Crisis, mito y perspectivas. Bs. As., Miño y Dávila.
- Ferry, Giles** (1997): Pedagogía de la formación. Bs. As.: Novedades Educativas
- Follari, Roberto.** "Lo curricular". Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Marzo de 1995. (Mimeo)
- Gimeno Sacristán, José** (1998). El currículum: una reflexión sobre la práctica. España, Ediciones, Morata.
- Gómez Ruiz, Miguel Ángel** (2008). "¿Cómo se participa en la evaluación de programas?". Revista Tavira , N° 24, 2008.
- Guevara, Raúl** (2000): "Currículum nulo: ¿Cómo dijo? Revista Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías, N°. 8, 2000. Disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024209>
- Macchiarola, Viviana** (2000). El currículum de la formación docente. Córdoba: Educando Ediciones.
- Lucarelli, Elisa** (2000): "El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas". En: Lucarelli, Elisa (Comp.)(2000): El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Bs. As. Paidós.
- Santos Guerra, M. A.** (1993). "Metaevaluación: Las fuentes de credibilidad. En: Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal.
- Sirvent, María Teresa** (2004). "Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica" (Mimeo de la Cátedra de Investigación y Estadística I. FFyL-UBA).
- Steiman, Jorge.** (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.** (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Paidós.
- Tedesco, Juan Carlos; Aberbuj, Claudia y Zacarías, Ivana** (2014). Pedagogía y democratización de la universidad. Bs. As. Aique Educación.
- Vasilachis De Gialdino, Irene** (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 10(2), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>

**Zoppi, Ana María** (1991): “Currículum y planificación educativa”. En: Aguerro, Inés: El planeamiento educativo como instrumento de cambio. Bs. As. Troquel.

#### **Documentos consultados:**

**Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).**(2014). Proyecto “Construcción de un modelo de evaluación para las Carreras de Profesorado: Experiencia Piloto de investigación evaluativa de las carreras de Profesorado en Letras”. Aprobado en el XXV Plenario de ANFHE. Santa Fe, 8 y 9 de setiembre de 2014.

**Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE).** (2014). “Propuesta de lineamientos preliminares básicos comunes para las carreras de profesorado universitario en Letras”

Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).(2012). “Modelo de Asignación Presupuestaria”. Texto unificado de los Acuerdos Plenarios referidos al Modelo de Asignación presupuestaria (AP465/03, AP 508/04, AP 660/08 y AP690/09). Bs. As. 8 de marzo de 2012.

**FHyCS-UNJu** (1992): Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 001-92.

**FHyCS-UNJu** (2006): Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 402/06.

**FHyCS-UNJu**(2011): Modificatoria del sistema de correlatividades del del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res.N° F.H.C.A. N° 1093/11.

**FHyCS-UNJu** (2011): Sistema de Correlatividades del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 1093/11

**FHyCS-UNJu** (2012): Extensión de la vigencia del Plan de Estudios 1992 de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras. Res. F.H.C.A. N° 036/12.

**FHyCS-UNJu** (2015): Programa de cátedra de “Práctica y Residencia Docente”. Profesorado en Letras.

**Perassi, Zulma y Macchiarola, Viviana** (2014): “Hacia una evaluación democrática de las carreras de profesorado”. Documento N° 1 de ANFHE.

# Experiencias de saber... volverse otro: lo que se le dice al currículo

MABELA RUIZ BARBOT

VIRGINIA FACHINETTI

mruiz@psico.edu.uy

Facultad de Psicología - Universidad de la República

## Contexto Universitario y sus estudiantes

Hoy, el contexto universitario se enmarca en profundas transformaciones político-académicas, pedagógicas e institucionales. La universidad vive la tensión entre un “modelo” histórico latinoamericano<sup>1</sup> y aquel de la mercantilización universitaria en un mundo globalizado. En el marco de esta tensión, en los últimos años (2006-2014), se han modificado las Áreas Universitarias y transformado estructuras académicas. Se han diseñado e implementado nuevos Planes de Licenciaturas, nuevas licenciaturas y tecnicaturas -nuevo formato universitario-. La universidad ha multiplicado sus carreras y diplomas. Se ha diversificado la formación, ampliándose para el estudiante sus posibles “opciones” universitarias. Los estudiantes, a modo incipiente, pueden construir carreras particulares, establecer “montajes” de formaciones, desarrollar perfiles singulares y originales que los distingan de otros estudiantes, combinando materias, certificados y títulos profesionales obtenidos en condiciones pedagógicas disímiles. Se ha acreditado la enseñanza, promovido la movilidad estudiantil. Los estudiantes se forman o pueden formarse durante el grado y posgrado en más de una facultad de la UdelaR y en universidades del exterior, en la región e internacionalmente. La universidad ha implementado, también, polos de desarrollo en distintas regiones del país atendiendo a demandas locales y nuevos programas de enseñanza terciaria, creándose así Centros Universitarios Regionales. De este modo acceden a la educación superior, sujetos de distintos territorios en su propio territorio. Sujetos que en otras épocas era impensable que se formaran a nivel superior. Acceden a tecnicaturas, a viejas o nuevas licenciaturas. Sujetos que serían la primera generación a nivel familiar inscriptos en una experiencia de formación universitaria. Se ha desplegado un proceso de renovación de la enseñanza y

---

1 Basado en la democratización, la autonomía y el co-gobierno de la enseñanza superior así como en la articulación de sus fines (enseñanza, investigación y extensión).

de la práctica docente: la integralidad. Integralidad que abarca la curricularización de la extensión y de actividades en el medio, y un cambio en los modelos pedagógicos universitarios, promoviéndose la creación de espacios de formación integral. El estudiante, supuestamente, vive un proceso de formación en la articulación de las tres funciones universitarias y de saberes científicos y comunitarios, populares (Ruiz Barbot y otros, 2016).

Cambios todos ellos y entre otros, que nos hacen pensar en los estudiantes, en las producciones de “nuevas” subjetividades estudiantiles en una universidad pública que se presenta marcada por discontinuidades históricas, diversificada regionalmente y diferenciada institucionalmente con supuestas convergencias por Áreas (Ares Pons, 1998; Dubet, 2005; Carli, 2012; De Souza Santos, 2003 en Ruiz Barbot y otros, 2016). El estudiante, también, vive la experiencia de masificación de la enseñanza, se integra al servicio universitario, a la disciplina y proyecto profesional o transita anónimamente, en el lugar de “estudiante masa” (Dubet, 2005). El mundo universitario ya no puede pensarse como homogéneo o vivirse como una relación particular con la cultura y la sociedad, sino que estaría atravesado por una heterogeneidad extrema de estas relaciones sociales y culturales (Ruiz Barbot y otros, 2016).

## **La experiencia**

La experiencia la pensamos como aquello que vivió y vive, le pasó y le pasa al estudiante universitario desde sus condiciones existenciales, su condición de joven y su condición de estudiante. Benjamin entiende la experiencia como aquello del entorno de lo particular y contingente, de las vicisitudes de la vida (Oyarzun, 2008). Es aquello que le acontece al estudiante en el día a día y le va dando forma: acontecimientos que lo han atravesado y van atravesando en distintos momentos de su vida educativa, en diversos y desiguales contextos sociales e institucionales. Acontecimientos que ha vivido y va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas y la institución universitaria, que le posibilitan construir saberes, sentidos de formación.

Acontecimientos universitarios que afectan al estudiante, lo contactan, alteran, sorprenden, desconciertan. No todos. Ni todos de manera similar ni homogéneos a todos. Acontecimientos que para unos serán en el aula universitaria y para otros en la formación en extensión o investigación, en la relación docente-estudiante, en la relación con el conocimiento o el saber, en las lecturas bibliográficas, en los grupos

de pares, en las tutorías, en el propio servicio, en la clínica, en el laboratorio, en el campo, en la práctica pre-profesional, en el gremio, en el ser universitario. Estarán dados por condicionamientos o anclajes sociales e institucionales –área universitaria, región universitaria, servicio universitario, licenciatura de grado, tecnicatura, disciplina, etc.- por lo cual la experiencia se articula, necesariamente, a procesos históricos y estructurales (Lacpra, 2006).

El estudiante como sujeto de la experiencia será afectado por acontecimientos significativos que dejarán, huellas; produciendo afectos y saberes, efectos en el sí mismo (Skliar y Larrosa, 2009; Contreras, 2010). Serán acontecimientos en la medida que posibiliten al estudiante desarrollar su propia forma de manera compleja, ya que “uno se forma a sí mismo” a través de lo vivido, en la variación de experiencias vitales, a través de rupturas de sentido<sup>2</sup> (Ferry, 1997; Beillerot, 2006; Tello, 2006). En la medida que se (de)forme y forme ya que ha vivido la experiencia de algo, lo cual ineludiblemente, provocaría su transformación. La transformación de sus ideas, sentimientos, representaciones. Transformación producto de las perturbaciones que el otro y lo otro provocan en su sí mismo. Acontecimientos que le darán a pensar, que le permitirán hacer experiencia. Algo extraño y/o externo al sí mismo impactará en el sí mismo y provocará la propia experiencia de formación y transformación (Larrosa, 2007; Skliar y Larrosa, 2009; Ruiz Barbot, 2014).

Los acontecimientos al ir dejando huella en el estudiante, van significando su formación y van construyendo su trayecto educativo. Involucran un currículo pero no sólo. Involucran materias o disciplinas a cursar de un plan de estudios y también la relación que el sujeto va estableciendo con el saber, con el conocimiento, con los docentes, sus otros semejantes, con los diferentes contextos institucionales que va recorriendo, con su historia social y familiar que pone en juego en estas relaciones, entre otras. Involucran una educación, entendida en su amplitud, que también se despliega en la vida cotidiana (familia, barrio, territorio, micro-migraciones, casa de residencia estudiantil, pensión, bailes y viajes universitarios, etc.). Involucran objetos, sujetos, situaciones, instituciones, contextos, relaciones sociales que, diferencialmente, transmiten valores, atributos, prácticas, maneras de ver o representar la educación universitaria, la disciplina, la relación con otras disciplinas, la profesión, maneras de estar y vivirse en formación. La experiencia de formación, involucrará, también, un compromiso social para unos estudiantes. La posibilidad de repensar los propios acontecimientos personales, pre-profesionales y colectivos

---

2 La formación se relaciona a la integralidad de la persona, a las afectividades, las resistencias, las fantasías; no sólo con racionalidades y conciencias. Tiene lugar en una historia personal, liga saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto en el presente. Es temporal, singular y vincular, o colectiva.

vivididos, y, construir miradas y acciones diversas sobre disímiles contextos, escenarios y/o formas institucionales, sociales.

La formación la entendemos distanciada de aquella que habla de “moldear” al otro/a, de construirlo a “imagen y semejanza, de “modelar” para otros/as, y de la idea de exigencias absolutas, de “quemarse” en vida para renacer de la cenizas. Implica comprometerse a vivir desafíos, vivir aventuras, experiencias y el asombro de sí.

Los acontecimientos son los que dan a pensar, los que permiten hacer experiencia. Formarse, entonces, será tener conciencia de ser afectado por lo que acontece, por lo que se siente, padece o goza. Y formarse para el estudiante será hacer su propia experiencia universitaria. Por medio de ella, dirá Larrosa, el estudiante se formará ya que ella lo transformará. “De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación”, seguirá diciendo Larrosa. De ahí que el sujeto de la experiencia sea el sujeto de la formación y transformación (Larrosa, 2009). Formarse es (ex)ponerse, (ex)tranjerizarse, (ex)trañarse de sí mismo. Es dejar que el (ex)terior, un alguien o un algo que pasa, me toque, me contacte, “me pase”

### **Trayectos educativos**

A partir de las conceptualizaciones de Ardoino (2005) diferenciamos el trayecto de la trayectoria de formación. Entendemos a esta última como las distintas posiciones que el estudiante va ocupando en el camino curricular, en tanto que el trayecto incorpora, integra, instala al sujeto-estudiante en ese camino. El trayecto da cuenta de que caminante y camino van juntos, no pueden separarse, se entremezclan. Para que haya camino tiene que existir un sujeto que lo camine. Y un camino tiene mojones, curvas, baches, desvíos, obstáculos, piedras y pozos. No todos son asfaltados, no hay camino en línea recta. Los caminos serán tanto universitarios, de educación no universitaria como de la vida. La vida forma junto a la universidad, le da forma a todo trayecto. Por ello decimos que el trayecto de formación es una colección de acontecimientos

En el caso del estudiante, de acontecimientos o fragmentos que encadena para construir y re-construir los sentidos de su formación, de su profesión, de su vida en su contingencia, en su persistente transformación. (Melich, 2006)

Conjugando nuestra comprensión al planteo de Ardoino (2005) y considerando aquel de Terigi (2009), el cual introduce las nociones de trayectorias teóricas y re-

ales, es que nos aventuramos a hablar de trayecto de formación. Las trayectorias teóricas, según la autora, se vinculan a los tiempos esperados, definidos como normales, de progresión lineal, escalonados por año y grado, estandarizados, organizados por niveles. Prototipo que ha estructurado históricamente la lógica pedagógica. Las trayectorias reales serían aquellas que efectivamente realizan los sujetos, trascendiendo la norma establecida como esperable y deseable. Trayectorias que darán cuenta de su heterogeneidad, variabilidad, contingencia.

Al estudiante, entonces, lo pensamos viviendo el camino curricular, siendo agente, productor de su formación, a la vez, que es producido por las instituciones y sus condiciones de existencia, siendo y constituyéndose en sujeto socio-histórico. Su trayecto trascenderá lo esperado por la institución.

El trayecto de formación, así, no hablará solo de experiencias de escolarización, de experiencias curriculares o extra-curriculares, de una educación formal. Dará cuenta del tránsito del estudiante por espacios creativos, artísticos, deportivos, de acción solidaria, de otros contextos de formación, de espacios de la vida misma, como señaláramos (Terigi, 2009). Dará cuenta de la formación como construcción personal, grupal y colectiva, en el tiempo y en múltiples espacios. Como construcción heterogénea, des-estandarizada, singular. Construcción condicionada por acontecimientos sociales vividos y por la apropiación, rechazo, oposición o resistencia de dichos acontecimientos o de sus sentidos desde una dinámica subjetiva, la agencia. No obstante, habrá estudiantes que signifiquen su trayecto como un recorrido lineal por el sistema educativo, un recorrido pre-configurado, estándar y pre-dicho por el saber pedagógico.

## **De los sentidos**

El sujeto vive, “siempre e ineludiblemente en un tiempo y en un espacio ritualizados (dramáticos, teatrales)” y desde eso que le pasa o vive, desde su experiencia condicionada, construye sentidos que orientan su vida y que ejercen la función de “praxis de dominio provisional de la contingencia” (Mélích, 2006)

Entendemos que los sentidos de la formación se producen a partir de las experiencias vividas en las instituciones educativas y por ende, en la institución universitaria (educación superior), siendo siempre una construcción social. Construcción que refiere a un momento histórico y a un contexto social e institucional que ha habitado, habita y va habitando el sujeto de la formación, en nuestro caso el estudiante universitario.



Es a través de los lugares “reales” y simbólicos, los cuerpos, las palabras y la mirada de los otros (institución, docentes, pares, comunidad, docentes y estudiantes de otras disciplinas) que el estudiante podrá tomar conciencia de su diferencia y singularidad. Y a través de la singularidad de estar siendo con otros, es que el sujeto producirá o recuperará experiencia y al mismo tiempo, heredará, resistirá, rechazará o re-significará sentidos de la formación. Sentidos que referirán a un momento socio-histórico, que el estudiante los re-significa o construye de manera situada.

La educación superior como experiencia vital es portadora, provocadora, transmisora, posibilitadora, constructora de sentidos y al mismo tiempo, adquiere sentidos diferentes según el tiempo, el espacio, las condiciones existenciales y los acontecimientos vividos por el sujeto de la formación y el colectivo en cada momento histórico singular y complejo. Coexistirían múltiples perspectivas de sentido de la formación universitaria nunca establecidas definitivamente. Y también podría darse una ausencia de sentidos o experiencias sin sentido –cuando no contamos con un lenguaje que nombre lo que nos pasa o pasó, cuando las palabras no se unen a las cosas vividas-, experiencias de malestar y sufrimiento institucional, las cuales guardarían la posibilidad de deslegitimar lo instituido, impulsar nuevas búsquedas y significaciones de la formación.

Distintos autores (Bruner, Haste, 1990; Augé, 1998) entienden la elaboración de sentido como un proceso social y una actividad que se da dentro de un contexto institucional, cultural e histórico. Proceso que proporciona un marco de referencia para interpretar las experiencias congruentemente con las demandas sociales, disciplinarias, nacionales e internacionales, etc., a través del lenguaje: metáforas, explicaciones, categorías, formas de interpretar los sucesos y de darle sentido constituyen el universo simbólico de la institución. En esta línea de pensamiento y tradicionalmente, la educación como institución social ha determinado lo que es válido, legítimo o “verdadero” y lo que ha sido prohibido o deslegitimado en la producción del sujeto de la disciplina, dejando inscripciones sobre su cuerpo, su vida personal y profesional. A la vez, ha producido en los sujetos la posibilidad de reconocerse como pertenecientes a un medio socio-cultural, institucional, académico, profesional<sup>3</sup> (Berenstein, 1999). Berger y Luckmann hablan de reservas de sentido

---

3 Las instituciones tales como la universidad son productoras de subjetividades en la medida que contribuyen a la interiorización de reglas, de determinados comportamientos, de formas de pensar, interpretar, simbolizar, decir y actuar. La universidad no es una mera mediadora que dispone sus “recursos” para el “desarrollo” de los individuos, ella produce personas. Contribuye a construir una forma de “ser” y “estar” profesional. Se constituye en una forma de regulación social. Crea en los sujetos la “necesidad” de saber cómo se hacen las cosas en ese campo de conocimiento y en la vida personal. En esta relación entre la institución y el sujeto, cada sujeto singular va a ocupar un lugar ofrecido por el grupo y signifi-

socialmente objetivado y procesado que se “guardan” en depósitos históricos de sentidos y que son administrados por instituciones a través de presiones que ejercen para que se acaten, cumplan, “respeten”. Sin embargo, entienden que existen comunidades de sentido dentro de comunidades de vida; en nuestro caso, comunidades disciplinarias o inter o trans- disciplinarias. Lo que nominan “pluralismo moderno”, la existencia simultánea de comunidades de sentidos completamente diferentes (Berger y Luckmann, 1997).

Pero si bien la institución y su cultura institucional constituyen una reserva de sentidos, en distintos momentos socio-históricos se producen experiencias disímiles que dan lugar a aquel deseo de otras situaciones y condiciones educativas y a la apertura de nuevos sentidos. Sentidos no congelados o clausurados a lo distinto, diferente, al pasaje del tiempo, a las transformaciones de lo dado o instituido. Los sentidos no son estáticos. Emergen de y refieren a experiencias situadas, cambiantes, disruptivas, temporales, históricas. Experiencias que siempre serán diferentes entre las generaciones (léase, entre adultos y jóvenes, docentes y estudiantes) ya que estarán mediadas por tiempos y espacios disímiles. Tiempos y espacios, por lo general, opuestos, resistidos, confrontados. Tiempos y espacios educativos de la modernidad, de un ayer de la normalización y el disciplinamiento, de constitución y consolidación de una educación homogénea a todos y en relación a “la” cultura. Tiempos y espacios educativos de la “sociedad del conocimiento”, de un hoy de la incertidumbre y complejidad, del trabajo en las diferencias, de fragmentación o segmentación de la experiencia educativa.

Así aquellos sentidos sobre los cuales se construyó la educación superior tales como la pertenencia a una élite dirigente, la posibilidad de movilidad social, la emancipación personal y transformación social radical, se estarían entrelazando a otras significaciones universitarias para unos y otros estudiantes. Múltiples sentidos y sentidos situados -en “el” servicio, “entre” servicios, en “el” territorio, en “lo” universitario-, estarían entramando la experiencia de formación del estudiante.

El estudiante universitario si bien se inscribe en un mundo de relaciones establecidas, de sentidos asignados y anticipados se irá apropiando de algunas significaciones, irá desechando otras, se volverá agente de su formación en un proceso de construcción de sí que no tiene fin, donde el deseo marcará el ritmo y el movimiento de búsqueda incesante.

La educación superior no clausuraría el sentido a un sentido, a una verdad absoluta o a una realidad homogénea. Los sentidos no se hallan en un mundo objetivo

---

cado por el conjunto de las voces que, antes de cada sujeto, desarrollaron un discurso conforme al mito fundador del grupo, a retornar por cada sujeto (Kaes, 19996; Larrosa, 2007).

o metafísico, se inventan e imaginan, se construyen política y socio-históricamente. El estudiante, supuestamente, vivirá una existencia abierta al mundo. En cada momento de su vida puede “salirse de sí mismo”, “tomar distancia” respecto a sus experiencias personales, institucionales y disciplinarias, partir a la búsqueda de nuevas formas de sí. Esta capacidad reflexiva, de distanciarse de sí, impide que el sujeto quede fijado a un único sentido, a lo homogéneo, a lo idéntico, a linealidades en la vida. El sentido no está nunca del todo dado ni del todo inventado. Los acontecimientos que va viviendo provocan que el estudiante, cada vez, se replantee qué hacer, en qué formarse, hacia dónde ir, cómo reconducir su propia existencia personal, formativa y profesional, transformarse. Los trayectos de formación no son lineales ni tienen un sentido predeterminado, pre-dicho. O si lo tenían al ingreso al grado, pueden cambiar en el recorrido del grado. Los trayectos cambian, hablan de idas y venidas en la educación superior, de des-vinculaciones y re-vinculaciones a los servicios universitarios que no sólo abarcan a una carrera o facultad. El estudiante, en cada momento socio-histórico, sería capaz de imaginar, de desear cada vez otra formación, su ampliación o multiplicación, su diversificación. Sería capaz de pensar otros sentidos de la formación universitaria (Mélích, 2006).

## **Metodología**

El diseño metodológico fue cualitativo, centrado en un enfoque biográfico-narrativo que se sustentó en la realización de entrevistas grupales mediante las cuales desafiamos a estudiantes, en situación de egreso, a construir las experiencias vividas por ellos en la formación universitaria a través de soportes gráficos (dibujo, palabras significativas, relatos escritos). Enfoque biográfico-narrativo que además compuso la construcción individual de los trayectos vitales de los estudiantes en la educación en general (formal, “no formal”) y en particular, a nivel universitario mediante entrevistas en profundidad. De este modo, co-construimos la experiencia narrativa y los trayectos formativos de estudiantes de grado en situación de egreso, a la fecha de la investigación (2015). Entendimos por situación de egreso que el estudiante de grado estuviera cursando el último tramo de su carrera, según la malla curricular específica de cada servicio. Se utilizó una muestra no probabilística de tipo “intencional” o “discrecional”, orientada según el criterio de “saturación”. Fue implementada mediante la selección, en varias etapas, de unidades muestrales las que no estuvieron constituidas por elementos individuales, sino por grupos de individuos pertenecientes a conglomerados seleccionados previamente (Áreas, Servi-

cios, Cenures y Carreras). Aunque no se utilizaron criterios de representatividad estadística, se consideró el tamaño relativo de dichos conglomerados, a efectos de la selección de estudiantes a entrevistar, de forma de tener en cuenta, aproximadamente, el peso relativo de los mismos. Asimismo, en la selección se tuvo en cuenta el sexo, para equilibrar su participación en el estudio.

### **Los estudiantes, la experiencia de saber**

El estudiante, hoy, se sitúa en una disposición a conocer apegada al vivir. Si ente que **se le abren “puertas” al saber** cuando los acontecimientos de la educación universitaria, del mundo socio-histórico e institucional, despiertan su curiosidad y lo invitan a pensar, a formarse.

Los aconteceres de la **práctica**, el **encuentro con otros** así como **ver de nuevo** al otro y lo otro, el estar con otros, escucharlos, palpar y contactarse con las diferencias y desigualdades sociales, aparecen como vivencias ineludibles en su formación universitaria. Vivencias que irán configurando experiencia de saber. Trascender los muros de la institución universitaria, la extensión y sus campos de acción, la investigación y sus campos de producción serán acontecimientos y espacios vividos que provocan la construcción de saberes. Como también lo serán las vicisitudes de la vida personal más allá de la universidad, aunque en relación a ella.

### **El encuentro**

“es la práctica la que te va dando como esas herramientas, cómo abordar a los pacientes” (Grupal Área Salud)

Enriquece todo la práctica en la formación. Te ayuda a entender, le da sentido (Grupal CUR).

La práctica, la acción como dimensión de la experiencia será la que abre la posibilidad de encuentro con el otro o lo otro (sujeto, paciente, mujeres, varones, comunidad, familia, sectores sociales, compañeros de formación, empresa, obra arquitectónica, la ruralidad, la vida cotidiana, la salud y la enfermedad, muros urbanos, etc.) y resuelve ese encuentro pre-profesional al ser “padecido”. Encuentro que sitúa al estudiante en la escucha, en la preocupación por lo que va a decir y

hacer, en la búsqueda de referencias teóricas, en el despliegue del pensamiento, en situación de interacción experiencial, en la reflexividad, en la observación de sí. Lo sitúa en el no saber y en ir construyendo saber al sentirse perturbado, afectado en y por ese encuentro. Así irá encontrando su forma, su singularidad disciplinaria o interdisciplinaria, profesional y/o académica; en definitiva, viviendo procesos subjetivantes. El encuentro con el otro y lo otro es la condición reflexiva y subjetivante, es condición de formación y trans-formación.

Esta condición reflexiva y subjetivante se encarna en el trabajo en extensión, en el trabajo en investigación, en el aprender con un otro múltiple (docentes, investigadores, estudiantes, comunidad, instituciones, grupos, etc). Gráficamente, los estudiantes entrevistados dibujan su experiencia de formación en un barrio, en una plaza, en una escuela. Oral y coralmente, se muestran construyendo saber desde la articulación de las tres funciones universitarias, desde el enlace de saberes científicos y comunitarios, populares.

La formación disciplinaria, interdisciplinaria, interinstitucional integra el encuentro con la vida propia y ajena, grupal y colectiva. Y ello es lo que resalta, resalta, prioriza, despunta el discurso de los estudiantes...

En un momento histórico de fragmentación y polarización social, de profundas desigualdades sociales y del trabajo de las diferencias sociales, es decir, del derecho a la diferencia y de construcción del estar con el otro, otro extranjero, atraviesa nuestra cotidianeidad y se constituye en problemática y problematización fundamental a la hora de formarse en la universidad. Los estudiantes no sólo esperan problematizar el derecho a las diferencias sino formarse para ir configurando relaciones sociales de paridad en distintos campos temáticos. Desde la relación profesional-obrero a la relación profesional-paciente, académico-comunidad, docente-estudiante, etc.

En este sentido para el estudiante, la formación universitaria significará la formación y construcción de sí a partir de la confrontación con la alteridad, con aquello que no es. Significará vivir relaciones de extranjería, vivir la extranjería de sí mismo. Relaciones que no sólo abarcan el vínculo con los docentes, los pares, la institución universitaria representada en sus sujetos-actores, sino que se despliegan en espacios de la vida cotidiana. Formarse compondría vivir las diferencias como un encuentro, reconocer lo propio, semejante y ajeno en el sí mismo y en el otro. Reconocer que la formación es relacional, encontrarse con el saber del otro y que el otro se encuentre con el saber del estudiante, académico, profesional. Implicará la transformación de sí con el otro, los otros, una transformación micro-social. Una

transformación también del otro. Hablará del trabajo de las diferencias, del trabajo en torno a las desigualdades sociales.

...creces mucho en lo personal, ¿no? En la madurez, a mi me parece que aprendes mucho más allá de lo teórico que puedas aprender en la facultad. El relacionarse con otras personas, el vivir otras experiencias, el manejarte con gente que piensa igual que vos, distinto que vos. Ver otra cultura. Yo personalmente crecí mucho más en lo personal, en la madurez y en el trato con las personas que en lo estudiantil” (Grupal Regional Norte)

La experiencia de saber es sustentada en la multiplicidad de dimensiones que se entrelazan en el conocer, la vida misma. Es en el entre varios que la posibilidad de formarse se despliega. Y ello, pone en juego que las relaciones con el otro no son estáticas, se mueven, transitan y desplazan en múltiples direcciones y bajo los más diversos significados.

Se formará desde el reconocimiento mutuo, en la construcción de saber de la experiencia y en la de-construcción de las injusticias sociales.

La relación con el docente tendrá un lugar protagónico para los estudiantes, es el “rostro visible” de la institución y será quien tiene el potencial de abrirles las puertas del mundo universitario, trascendiendo la transmisión y apropiación de los saberes constituidos. Demandarán docentes que inviten al encuentro, docentes disponibles, docentes que acompañen las prácticas, que compartan sus saberes y el conocimiento, que se acerquen al estudiante desde el saber constituido, la propia experiencia, la construcción de saberes, el reconocimiento del otro. Docentes que les permitan significar su experiencia de formación, su ser y hacer universitario y que los sitúe en el hacer y ser profesional. Docentes que pongan en juego saberes pedagógicos, que provoquen el encuentro con la experiencia, la historia, la vida de los estudiantes; que pongan en juego un plus. Un docente que los encante. Un docente que posibilite vivir experiencias de encuentro de subjetividades y saberes.

...el acercamiento con los docentes, toda esta cuestión y ver todo el trabajo que hay por detrás. Capaz también de una materia, de cómo se constituye. También en lo que están, en cosas que se están investigando (...), empezar a conocer todo eso y ta, distintas dinámicas, el debate, la discusión, trabajos que se ponen en discusión y son analizados por todos (Grupal Área Salud)

## Ver de nuevo

Cuando la carrera “despierta su curiosidad de saber” y el estudiante reconoce que es él quien se forma, es que comienza su formación, a buscar y darse su forma. En ese momento y/o intersección de fuerzas, **se apropia de sí** y es que va a construir su trayecto de formación que estará marcado por múltiples acontecimientos curriculares, pre-profesionales o académicos.

Apropiarse de sí mismo implicará el despertar de su curiosidad hacia un campo particular de la formación profesional o académica, hacerse cargo de esa curiosidad y caminar sinuosamente en su despliegue. Despliegue y búsqueda que no tiene llegada, no tiene fin. Es en el encuentro con el otro, lo otro, con la comunidad, la “realidad”, la vida propia y ajena lo que lo lleva a un camino de formación. Formación desde la experiencia y construcción de saber de la experiencia. Involucra apropiarse de sí mismo en relación a sus propias condiciones de existencia, a las condiciones institucionales y a su capacidad de cambiar el sentido de su historia, su capacidad de historicidad. Por ello, siempre será un camino sinuoso, escabroso, sufrido, conflictivo, disfrutado, placentero. Y así, ir viviendo procesos subjetivantes, ir encontrando su forma cada vez, forma que tampoco tiene fin o punto de llegada. Ir encontrando su singularidad disciplinaria y/o interdisciplinaria, profesional, académica.

A partir de ese encuentro con el otro trabajará entre los saberes constituidos y los saberes experienciales. Construirá el saber que emerge de lo vivido, el saber que sostiene el hacer profesional, académico. Saber que se conecta con los saberes constituidos pero no estableciendo una relación de aplicabilidad sino una relación con lo vivido en una práctica, un hospital, una policlínica, una industria, en la comunidad, con el paciente, en una obra, en un laboratorio, en la agricultura familiar, en el campo, con los animales, en un estudio contable, en una clase, etc. Saber en que los saberes constituidos (la teoría) se integra re-significada por el acontecimiento o situación vivida, emergiendo de lo vivido o estallando en el cruce entre el concepto y la vida.

Haber recorrido este camino, a veces como extranjero, ante esos otros significará situarse en lo vivido y de allí, pensar, imaginar, crear, producir conocimiento con ellos. Dejándose alterar, perturbar, confundir, desconcertar, desordenar por lo vivido. Poniendo en juego no sólo lo cognitivo sino lo afectivo. Lo afectivo como constitutivo del saber. Envolverá ir construyendo profesionalidad a través de analizarse en la práctica, narrar e interpretar la experiencia pre-profesional, analizarse

situadamente y crear, también, saber sobre sí mismo. Será ir más allá de los contenidos curriculares, será formarse desde la vida y la vida profesional.

Lo que le implicaría buscar su forma, su singularidad en un encuentro con el otro-estudiante, el otro-académico, el otro-docente, el otro-joven, entre aquellos vividos como semejantes y extranjeros a la vez y así se irá posicionando académica, profesional, ideológica y políticamente. La profesionalidad entonces significará posicionarse como sujetos de saberes disciplinares, críticos, éticos, políticos y filosóficos. Será comprometerse ante lo que le pasa, implicarse en lo que le pasa, distanciarse y significar lo que le pasa. Y eso que le pasa se desarrolla, necesariamente, en un espacio pre-profesional que es también un espacio de trabajo inter-subjetivo. Un espacio donde encontrarse con el saber del otro y desde allí, pensarse a sí mismo siendo otro. Vivir la condición reflexiva de sí. Involucrará no sólo encontrarse con el otro, sino ver de nuevo al otro. Ver y volver a ver al otro, romper pre-conceptos, re-significar lo vivido anteriormente. Alejarse de sí mismo para volver habitando otras representaciones de sí y del otro. Crear nuevas formas de ver y de verse, serán maneras de construir saberes. Incluirá reconocer que el otro será siempre otro, otro con su propio deseo y con la búsqueda de su propia forma, otro que no puede ser capturado. Y a su vez encontrarse siendo otro, transformarse. Cada acontecimiento, la propia experiencia universitaria y aquella que va más allá de la formación universitaria durante la misma, envolverá la transformación de sensibilidades, percepciones, pensamientos, disposiciones, conceptualizaciones. Revelará las preguntas de los estudiantes, sus condiciones subjetivante. Situarse entre lo que se es y lo que se va sabiendo, siendo. Saber quiénes son y cuáles son sus condicionamientos, cada vez. Situarse en las representaciones de sí que habitan o van habitando.

“Me empezó a gustar y a tener conocimientos de cómo trabajar con personas mayores. Dejas todos los prejuicios de lado, los de la sociedad sobre la vejez. Y eso te sirve para madurar y en lo personal” (Grupal Regional Norte)

...puse conocer gente nueva (...) que te hacen cambiar como persona, que te tenés que adaptar a otras personas y no todo es como vos decís. Y pensar diferente y escuchar otras propuestas y pensar...entender que hay otra persona que piensa diferente y que también está bueno (Grupal CURE)

Así, el encontrarse con el otro o lo otro no solo le posibilita transitar una experiencia de saber, sino que será “ver de nuevo” algo o a alguien. Ver de nuevo a los niños, niñas, a los “viejos”, a los “pobres”, a los diferentes, una obra, los departamentos de nuestro país, las situaciones límite, espejarse en la fragilidad social. Ver



y volver a ver, es decir, romper pre-conceptos, prejuicios como lo nombran ellos. Lo inesperado, la incertidumbre, la mirada y vivencia del otro, lo intransferible, lo que no puede ser pre-dicho ni anticipado, aquello que sólo se siente a través de lo vivido, es lo que los sumerge en procesos reflexivos, en la posibilidad de formarse y transformarse. En devenir, en revelar sus preguntas, su condición subjetivante. Situarse entre “lo que se es” y los saberes que va construyendo, ***volviendo a ser otro cada vez.***

### **De los estudiantes al currículo**

En la práctica los estudiante, se encuentran con el otro y lo otro, ven de nuevo y son interpelados, reflexionan, producen y se producen. Transitan por acontecimiento, vivencias que construyen y reconstruyen experiencia de saber.

Experiencia de construcción de saber, saberes, que se presenta en dos dimensiones amalgamadas. Una dimensión extraña, externa, exterior al sujeto de la formación, que comprende acontecimientos que impactan en él o ella y que se produce en el encuentro con el otro, lo otro. Es “**el afuera**” histórico, socio-cultural y político, institucional y pedagógico, disciplinario e interdisciplinario, comunitario que lo atraviesa y provoca, que lo agujereja a construir saber, saberes. El impacto del afuera en el sí mismo que despierta interrogantes y por ende, lo sitúa en la exploración, en el despliegue del pensamiento, de la imaginación, de la creatividad. Se constituye así una otra dimensión particular, propia, procesual del sujeto de la formación, que deja entrever la transformación de cada estudiante universitario. Un proceso que habla de la propia formación, de la transformación de sus formas de pensar, de una experiencia singular. El estudiante entra en contacto con algo desconocido, con esos acontecimientos del afuera que provocan que “le” pase algo, que vea y viva algo nuevo Algo que sacude, revuelve, convulsiona su sí mismo, remueve “**el adentro**” de cada quien. Algo que lo pone a pensar, a buscar, rastrear, a leer, a intercambiar, a construir y re-construirse. Algo que lo afecta, que le hace sentir que su pensamiento anterior es insuficiente, no alcanza. Ya no vale su pensamiento anterior a la luz de lo que le está pasado, de lo que está viviendo. Ese algo le generará nuevas formas de ver, pensar y actuar, otras formas identitarias. Se configura, de este modo, una experiencia de saber. Una experiencia que es tal porque hace volver a pensar (Contreras, 2010), provoca y aventura a saber.

Por lo cual, los estudiantes relatan y proponen que los currículos como propuestas pedagógicas-disciplinares promuevan el encuentro con el otro, lo otros;

promuevan y construyan su formación y transformación. Los currículos como dimensión institucional del afuera del que hablamos, tienen que ser productores de experiencias de saber, experiencias que los encanten, los inquieten, los vuelvan otros junto a aquello que remueve “el adentro” de cada quién. Currículos que sean experiencias de saber.

## Referencias bibliográficas

- Ardoino, J.** (2005) Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.
- Augé, M** (1998) Dios como objeto. Símbolos, cuerpos, materias, palabras. Gedisa Editorial: España.
- Beillerot, J** (2006) La formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos. 1º edición, 1998. Buenos Aires.
- Berenstein, I.** (2007): “Del ser al hacer”. Ed. Paidós, Bs. As.
- Berger P y Luckmann, Th** (1997) Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. Paidós: Barcelona-Bs. As.-México
- Bruner, J. y Haste, H.** (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, Sandra (2012)** El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras, J y Pérez de Lara** (2010) Investigar la experiencia educativa. Ediciones Morata: Madrid
- Dubet, F** (2005, julio-diciembre). Los estudiantes. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1. Universidad Veracruzana. Recuperado el 25.03.2013, de <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Ferry, G** (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos 6 Buenos Aires
- Gimeno Sacristán, José.** (2010) ¿Qué significa el currículum? (adelanto). Sinéctica, (34), 11-43. Recuperado en 30 de noviembre de 2016, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es).
- Lacapra, D.** (2006) Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica.

- Larrosa, J.** (2007) Conferencia “Acerca de la Experiencia” Encuentro Nacional “Formar en Futuro Presente” Programas Aprender Enseñando y Elegir la docencia. Mar del Plata, Argentina. Obtenido en [www.youtube.com/embed/k7OpdwOwaNY](http://www.youtube.com/embed/k7OpdwOwaNY)).  
Losada
- Mèlich, J.C.** (2006) Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Oyarzun, P.** (2010) Walter Benjamín. El Narrador. Introducción, traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R. Ediciones Metales Pesados: Santiago de Chile.
- Ruiz Barbot, M** (2016) ¿Qué buscan los estudiantes en la universidad? Sentidos y experiencias de formación. Informe Final” Proyecto PIMCEU 2013-2016 CSE-CSIC. Mdeo: Facultad de Psicología, Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Ude-laR.
- (2014) Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales FLACSO-Argentina. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/898/>
- Skliar, C y Larrosa, J.** (2009): Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe-Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- Tello, C** (2006) Formación permanente de educadores. Desafíos latinoamericanos. Notas de análisis. Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 13. Redalyc, México: 2006
- Terigi, F** (2009) Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación: Bs. As.

## **Campos de acción de la Universidad Santo Tomas - USTA- Colombia: una apuesta por la formación integral desde la articulación de las funciones sustantivas en el marco de la diversidad regional del País**

FABIOLA INÉS HERNÁNDEZ BARRIGA

CATERINE CEDEÑO VARELA

fabiolahernandez@usantotomas.edu.co / caterinecedeno@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás –USTA – Colombia

La Universidad Santo Tomás primer claustro universitario de Colombia, fundada en 1580 y primera Universidad en recibir la acreditación Institucional en modalidad multicampus -29 de enero de 2016-, es de carácter privado y está regentada por la comunidad de Sacerdotes Dominicanos. En la actualidad cuenta con 191 programas de pregrado y posgrado a nivel nacional y 32000 estudiantes.

Siendo la Universidad Santo Tomás una Universidad fundamentada en la fe católica, concibe la enseñanza como un acto reflexivo, que promueve la justicia, el bien común, la libertad, la paz y todo aquello que dignifique y haga trascender al hombre, por ende se forja un carácter teleológico orientado e iluminado por la misión y visión institucional de la USTA, sus documentos y políticas institucionales, al igual que los principios Dominicano-Tomistas en los cuales se reconocen la universalidad, el respeto, la pluralidad, materializándolo en un Modelo Educativo Pedagógico Institucional que orienta la construcción curricular y el acto educativo.

“El Modelo Educativo Pedagógico (2010) supone un tipo y modelo de Universidad, que para el caso de la Universidad Santo Tomás es, de “Estudios Generales”, que se fundamenta en el diálogo y la articulación orgánica de saberes universales para lograr una visión general del mundo y del hombre, así como de sus relaciones con toda la realidad, y con las distintas maneras de interpretarla y de abordar su transformación. Implica un modo de ser, un modo de obrar, un modo de hacer, un modo de pensar, un modo de preferir y de responder a las necesidades del entorno, desde una visión de totalidad” (Estatuto Orgánico USTA, 2002).

La preocupación de la educación superior por los requerimientos actuales y futuros del país supone formar profesionales en distintas áreas y campos de acción, que enfrenten nuevos retos derivados de los avances científico-técnicos y del reconocimiento y la comprensión de necesidades sociales desatendidas o desconocidas. Asimismo, es urgente en los países Latinoamericanos y especialmente en Colombia, formar ciudadanos comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Desde esta mirada, corresponde tanto al estado como a las instituciones de educación superior (IES) posibilitar que las funciones sustantivas: docencia o formación (procesos de enseñanza y aprendizaje), investigación y proyección social - extensión-, se desarrollen con las más altas calidades para así asegurar una excelsa formación de los futuros ciudadanos y profesionales. Colombia al igual que los demás países latinoamericanos, debe fortalecer su sistema educativo para continuar aportando al desarrollo social, económico y cultural de sus individuos. Los vertiginosos avances en ciencias y tecnología y en las demás áreas del conocimiento del mundo, impele a las IES colombianas a trabajar por esta apuesta formativa.

En virtud a lo anterior, la USTA busca responder a la siguiente pregunta problematizadora: ¿De qué manera se gestiona un currículo pertinente y de alta calidad multicampus que logre articular docencia, investigación y proyección social, como garante de la formación integral de los estudiantes y a partir de los campos de acción?

Con miras a responder la pregunta problematizadora se trazó una ruta conceptual y metodológica que posibilitará establecer las grandes áreas o campos de acción en los cuales la Institución centrará su interés con el fin de coadyuvar a la solución de las principales problemáticas encontradas en el contexto de la sociedad colombiana. A continuación se describen los momentos planteados y establecidos en esta experiencia significativa para la USTA.

### **Primer momento: Encuentros Académicos Nacionales**

Se realizaron dos mega eventos en los cuales se convocó en un mismo espacio y bajo un interés común a diferentes actores de la academia de la USTA a nivel nacional para la construcción de núcleos problemáticos por áreas de conocimiento, como ejes articuladores de las funciones sustantivas.

La Vicerrectoría Académica General y las unidades adscritas a la misma, a saber: de Desarrollo Curricular y Formación Docente UDCFD, Investigación, Proyección Social y Gestión Integral de la Calidad Universitaria UGICU, organizaron, convocaron y promovieron la realización del Segundo Encuentro Académico Nacional, con los propósitos de:

1. Revisar y co-construir los núcleos problémicos que orientan la estructura curricular, los contenidos de los planes de estudio, las líneas de investigación y los proyectos y actividades desarrollados desde proyección social, por parte de cada uno de los programas académicos de la Universidad, desde un enfoque problémico (Modelo Educativo Pedagógico, 2010).

2. Socializar los resultados de la autoevaluación Institucional 2014 y planes de mejoramiento, como parte del proceso de consolidación de la Universidad multi-campus: uniendo esfuerzos por la calidad.

3. Establecer diálogos y puesta en común de los procesos académicos de los programas homólogos y afines como aporte al proyecto curricular USTA-Colombia.

Para llevar a cabo este primer momento, se plantearon las siguientes etapas metodológicas: (i) construcción de talleres por parte de comisión interdisciplinaria; desarrollo de los talleres diseñados con la participación del decano de cada una de las facultades, los integrantes del comité curricular y los líderes de proyección social e investigación de los programas académicos; este taller tenía como fin brindar una estructura que permitiera reflexionar sobre el objeto de estudio, las preguntas problematizadoras, los núcleos problémicos, las líneas de investigación y las estrategias de proyección social. (ii) En un segundo momento se presentaron los avances de los análisis de cada uno de los programas ante el Comité Particular de Currículo y Docencia (órgano colegiado adscrito a la Vicerrectoría Académica General) que agrupa los líderes de currículo de cada Facultad), para analizar y aportar a esta construcción colegiada. (iii) Finalmente, en el marco del encuentro académico se compartieron las experiencias y resultados encontrados en cada uno de los programas de las diferentes Sedes y Seccionales, de manera que se al socializar el ejercicio anterior y presentar temas relacionados con el aseguramiento de la calidad a la luz de un sistema académico integrado, se unificaran lenguajes comunes atinentes a las funciones misionales de la Universidad.

Producto de este esfuerzo en términos de tiempo, recursos, talento humano y aportes académicos, se reconocieron las fortalezas y debilidades en formación, investigación y proyección social a nivel nacional, se articularon currículos desde la comprensión del Modelo Educativo Pedagógico y se construyeron y reconstruyeron núcleos problémicos, orientadores y articuladores del diseño curricular, las líneas de investigación y las estrategias de proyección social.

## **Algunos referentes conceptuales como insumo para el trabajo de articulación de los programas académicos**

Teniendo en cuenta que uno de los elementos en los que se centra este trabajo son las funciones universitarias, a continuación se presentan algunos aspectos conceptuales básicos, que nos permiten reconocer los fundamentos sobre los cuales se conciben, estructuran y articulan la docencia, la investigación y la proyección social en la Universidad Santo Tomás.

### **Docencia**

La Universidad Santo Tomás entiende por docencia la práctica ejercida por profesionales que se caracteriza por tener una visión integral, humanista, orientada a la consolidación de valores como: libertad, orden, honradez, respeto, autonomía, responsabilidad y sentido social. Por ende, si bien para Universidad es fundamental la investigación y la proyección social, la docencia juega un papel fundamental al establecer acciones y procesos interactivos entre sujetos dentro de una relación horizontal cooperativa, mediada por un fuerte marco de enseñanza, pedagogía y didáctica. (Proyecto Educativo Institucional, 2004).

Si bien el currículo y su gestión abarca todas las acciones académicas y administrativas que apuntan a la formación integral de los estudiantes, existe una relación estrecha entre este constructo y la docencia; es por esto que desde una ruta teórica y de gestión académica, se entiende la necesidad de generar un proceso sistemático, dinámico, flexible y permanente que adelantan las unidades académicas, facultades, programas, departamentos e instituto de lenguas, a través de los comités curriculares, los coordinadores de área y los docentes, a fin de asegurar la comprensión reflexiva del currículo en armonía con las características de pertinencia, flexibilidad, integralidad y transversalidad, interdisciplinariedad e internacionalización, propias de los currículos de los programas académicos.

Igualmente, la docencia *per sé* vela por la formación integral de los estudiantes, la cual se comprende y define como el conjunto de acciones que fortalecen el ser, el hacer y el obrar en un individuo desde su carácter de persona, desde una unidad multidimensional que abarca las dimensiones somáticas, psíquicas y espirituales, lo

cual conlleva a que se fortalezcan las capacidades de autosubsistencia, autodeterminación y

En este orden de ideas y dado que subyacen al currículo la formación integral de los estudiantes tomasinos, la USTA opta por una formación que privilegie las dimensiones de la acción humana (Proyecto Educativo del Programa, 2004), documento en el cual se hacen las siguientes precisiones:

“En un mundo no estacionario, que privilegia aprender a actuar integralmente, significa que el conocer no puede aislarse de las demás dimensiones de la acción, en la tradición tomista, el obrar (ámbito de la acción valiosa), el hacer (ámbito de la acción transformadora y productiva), el comunicar (ámbito de la acción comunitaria mediante los distintos lenguajes). Conocer y comprender no pueden separarse de las demás dimensiones, si se desea que los estudiantes alcancen altas competencias”.

## **Investigación**

La Universidad Santo Tomás concibe la investigación como una función sustantiva que junto con la docencia y la proyección social, aportan a la formación integral de las personas y, de acuerdo con la Misión de la Universidad debe responder a las exigencias de la vida humana y a las necesidades y problemas de la sociedad con un sentido humanista, ético, crítico y colectivo. (Estatuto Orgánico USTA, 2002).

Desde estos principios de pensamiento, la Universidad considera como una de sus funciones básicas profundizar en adelantos científicos, tecnológicos y culturales que respondan a los retos planteados por la sociedad contemporánea, en la cual el conocimiento se ha convertido en el centro de desarrollo y bienestar social, por lo anterior investigar hace parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo los docentes quienes orientan la adquisición de competencias en el marco de las dimensiones de la acción humana, enseñando a investigar y de forma recíproca los estudiantes aprenden investigando. Igualmente la investigación se convierte en elemento fundamental para la solución de problemas de orden local, regional y nacional, siempre enmarcada en un ejercicio ético y de responsabilidad social.

El espíritu tomasino convoca a la problematización de la realidad en ámbitos y espacios diferentes, lo cual permite la renovación permanente del pensamiento a partir del cuestionamiento de enfoques y teorías: la realidad es problemática, la



metodología para abordarla es problematizadora y el enfoque pedagógico que en ruta la acción educativa es problémico.

### **Proyección Social**

Se entiende como una dimensión sustantiva, integrada con la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, por medio de la cual se logra la interacción con otros sectores de la sociedad para contribuir a la solución de problemáticas sociales, así como a aprender y aplicar ese aprendizaje a la transformación en la organización y gestión de la Universidad como ente del conocimiento. Su finalidad es el establecimiento de procesos permanentes de interacción, correspondencia e integración entre los diversos actores sociales y comunitarios con miras a la transformación socio-cultural, la convivencia y justicia social por medio de la transferencia o extensión del conocimiento. (Documento marco de Proyección Social, 2014).

Asimismo, la Proyección Social en la Universidad Santo Tomás se asume desde las estrategias de desarrollo comunitario, educación continua, emprendimiento, egresados, relaciones interinstitucionales, asesorías y consultorías, que a su vez se constituyen en líneas de acción para el desarrollo de esta función sustantiva.

### **Método Prudencial de Tomás de Aquino**

Para lograr la alineación curricular en los programas, iniciando desde el objeto de estudio, hasta el adecuado desarrollo de las funciones misionales, la Institución ha apropiado el método prudencial de Tomás de Aquino el cual insta a un trabajo docente-estudiantes en el cual se observe de manera crítica la realidad (Ver), se analice (juzgar) y se opte y se actúe para intervenirla con soluciones éticas, oportunas y asertivas. Esta es la esencia del método desde el pensamiento tomista, contemplado en el Modelo Educativo Pedagógico (USTA, 2010).

### **Pedagogía Problemática**

El Proyecto Educativo Institucional PEI (2004) centra su atención en formar egresados que se encuentren en la capacidad de ver, delimitar, plantear y resolver problemáticas a nivel local, regional y nacional. Por lo tanto el Modelo Educativo

Pedagógico (2010) cuenta con un enfoque problémico, el cual tiene su fundamento desde la obra de Tomás de Aquino, en la cual se establece un camino particular que aún en nuestros días es centro de admiración por su capacidad argumentativa y articulación orgánica del saber.

La pedagogía problémica parte de reconocer y enunciar de forma clara y concisa problemas que impliquen investigación, desarrollo sistemático y lógico que conlleven a plantear opiniones contrarias, resolución argumentativa y toma de una postura resolutoria. Lo anterior se realiza en el marco de discusiones abiertas y dialogales. (Modelo Educativo Pedagógico, 2010).

### **Implicaciones de la pedagogía problémica en el desarrollo de las funciones misionales de la USTA**

La Universidad Santo Tomás, tiene una clara apuesta por la pedagogía problémica, por lo tanto se espera que sea apropiada y aplicada en todos los programas académicos tanto de pregrado como de posgrado y en sus modalidades presenciales y a distancia. A partir del ejercicio de problematización del saber emergen núcleos problémicos que se constituyen en foco de acción para el desarrollo de las funciones sustantivas.

Con respecto a la docencia, se ha trabajado a partir de ajustes y actualizaciones curriculares tendientes a lograr su adecuada implementación, pues si bien no es obligatorio que los programas cuenten con un diseño curricular estandarizado, si se sugiere la implementación de diseños modulares, por campos de conocimiento, por campos formativos, entre otros, de forma que puedan ser coincidentes y fácilmente identificables los grandes núcleos problémicos con los componentes del plan de estudios, de esta forma se logra un enfoque global que centra su interés no en temáticas aisladas, sino por el contrario en preguntas problematizadoras que pueden y deben ser resueltas a través de la investigación y por medio de la metodología prudencial de ver, juzgar y actuar.

Por otro lado, la proyección social que tiene como objetivo principal vincular la docencia y la investigación a la comunidad en contextos específicos que permitan identificar problemáticas, de manera que docentes y estudiantes pueden proponer y buscar soluciones a través de los conocimientos y competencias adquiridas, es una función donde claramente se ve la aplicación de los núcleos problémicos al desarrollo de las estrategias institucionales para su consecución.

Finalmente, la investigación se constituye en la posibilidad de buscar, encontrar, analizar y contextualizar referentes teóricos que conlleven a la producción de conocimiento, nutriendo la docencia y siendo receptora de las necesidades encontradas en proyección social, para generar nuevas propuestas de avances técnicos y científicos que permitan generar soluciones concretas en contextos reales y específicos. En este orden de ideas, vuelven los núcleos problémicos a ser actores protagónicos para la generación de nuevo conocimiento, razón de ser de la investigación en la educación superior.

En la gráfica 1, se puede evidenciar el engranaje de los conceptos abordados en los párrafos anteriores, permitiendo ver las interacciones entre la pedagogía problémica, el método prudencial de Tomás de Aquino y las funciones misionales.

**Gráfica 1.** Problematización del saber y su articulación con las funciones sustantivas y el método prudencial de Tomás de Aquino



Fuente: Lineamientos para el Diseño y la Actualización Curricular USTA Colombia (2015)

## Segundo momento: Campos de Acción USTA Colombia

Como segunda estrategia se determinaron y delimitaron en forma conjunta los campos de acción institucionales. Para esta elaboración colegiada se contó con la participación de un Comité Particular de Currículo y Docencia CPCD, conformado por los docentes representantes líderes de currículo de las facultades y departamentos cuya función se centra en acompañar la gestión de los Decanos de División, Decanos de Facultad, Directores y Coordinadores de programas académicos y depar-

tamentos, en lo referente a la revisión, aplicación, formulación de lineamientos y estrategias que garanticen los proyectos curriculares.

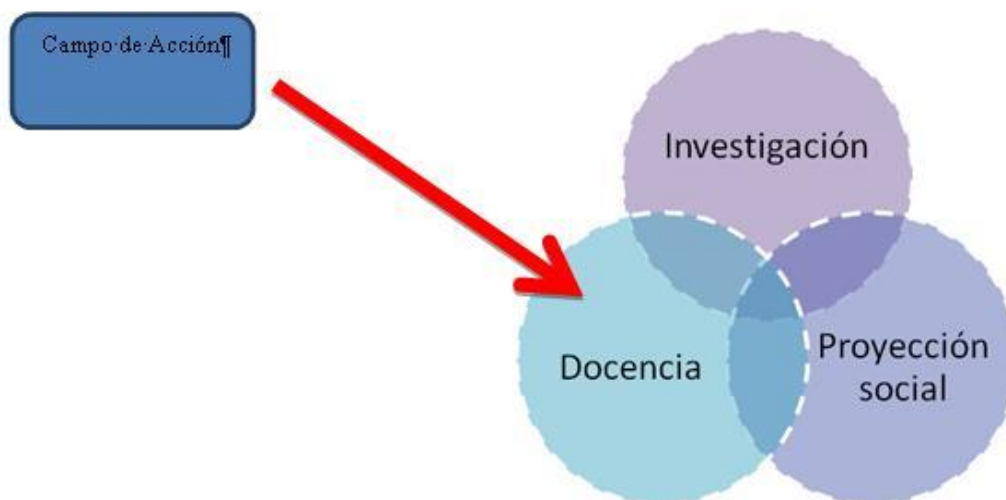
La construcción misma del concepto campo de acción, se realizó teniendo como referente a Bourdieu (1990), para llegar a la conceptualización propia que adoptó la USTA.

“Un campo se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (no será posible atraer a un filósofo con lo que es motivo de disputa entre geógrafos) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (...) Para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implican el conocimiento de las leyes inmanentes al juego...(Bourdieu, 1990)”

El constructo Campo de acción para la Universidad Santo Tomás fue propuesto colegiadamente por líderes de investigación, líderes de proyección social de las facultades, integrantes del CPCD, Directora y Docentes de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente UDCFD, docentes de la Unidad de Investigación, Director y docentes de la Unidad de Proyección social, con la asesoría de docentes vinculados al departamento de Humanidades y a la Facultad de Derecho.

A manera conclusiva se definen para la USTA los campos de acción como áreas o espacios de realidad significativa con límites relativos donde convergen las funciones sustantivas a partir de procesos investigativos rigurosos, en relación con las problemáticas que han sido identificadas y que son de interés por la USTA Colombia, estos deben contar con un contexto, experiencia e interdisciplinariedad.

Siguiendo el hilo conductor, y representando esquemáticamente el significado de campos de acción USTA, se presenta el gráfico 2, en el cual se identifica el campo como el punto de intersección entre investigación, docencia y proyección social, de esta forma existen múltiples posibilidades de articulación y reflexión entre investigación y proyección social, investigación y docencia, docencia y proyección social, docencia e investigación.



**Gráfico 2.** Representación del concepto campos de acción

Fuente: Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente, Unidad de Investigación, 2016.

Identificar cuáles son los campos de acción de la USTA, requirió de un proceso, cuyas etapas se presentan a continuación:

En el marco de la Acreditación multicampus 2015, desde la Mesa Nacional de Currículo y Docencia y con la participación de las mesas nacionales de investigación y proyección social, se propusieron a modo de apuestas nacionales ocho campos en los cuales se focalizan los esfuerzos Institucionales en Sedes, Seccionales y Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD, a través del fortalecimiento de la docencia, la investigación y la proyección social, orientados desde los ejes temáticos presentados en la gráfica 3.



**Gráfico 3.** Apuesta Nacionales

Fuente: Mesa Nacional de Currículo y Docencia, 2015

Posterior a la identificación de estas apuestas nacionales, se realizó un comité particular ampliado de currículo y docencia en el cual asistieron los líderes tanto de currículo como de investigación de cada una de las 23 facultades de la Universidad; el propósito fue el de socializar el trabajo interno de cada programa en la elaboración de la matriz que se presenta en el gráfico 4 y validar lo hasta ahora acopiado.

Apuesta	campo	línea	Evidencia de investigación			
			1	2	3	4
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

**Gráfico 4.** Matriz recopilación Campos de acción- Investigación  
Fuente: Comité Particular Ampliado de Currículo y Docencia, 2016

En la anterior matriz, cada uno de los programas de las facultades hizo el registro de la información en las respectivas columnas. En la primera se registra el nombre de cada una de las ocho apuestas nacionales; en la segunda, el nombre del campo de acción que el programa considera pertinente, incluso puede coincidir con el mismo de la apuesta. En la tercera columna se registra el nombre de la línea de investigación que da soporte al campo de acción y sus correspondientes evidencias, de acuerdo con las categorías planteadas por Colciencias.

El siguiente paso fue realizar un ejercicio similar al anterior, pero esta vez con los líderes de proyección social, con quienes se diligenció la matriz que se presenta en el gráfico 5.

7	Estrategia de Proyección Social						
8	Campo de acción institucional preliminar	Educación Continua (cursos, diplomado, eventos)	Emprendimiento (eventos de emprendimiento, proyectos de emprendimiento social, concursos)	Desarrollo comunitario (proyectos enmarcado en prácticas, pasantías, extensión de cátedra)	Asesorías, consultorías y licitaciones (convocatorias externas)	Egresados (proyectos y eventos con participación de egresados y su ubicación laboral)	Relaciones interinstitucionales (proyectos desarrollados por los estudiantes y docentes en convenio)
9	Salud Pública: Ambiente y Vida Saludable						
10	Cambio educativo y social desde la Multi e interculturalidad						
11	Desarrollo Ambiental Sostenible						
12	Derechos Humanos, Ciudadanía y Construcción de política pública en y para escenarios de paz						
13	Desarrollo tecnológico con apuesta social						
14	Emprendimiento para el desarrollo Humano y Social						

**Gráfico 5.** Matriz recopilación Campos de acción- Proyección Social  
Fuente: Comité Particular Ampliado de Currículo y Docencia, USTA, 2016

Una vez socializados los resultados de campos de acción e investigación, se definió que dos de las apuestas nacionales propuestas inicialmente no tenían suficiente evidencia para que fueran consideradas como campo de acción. Si bien el ejercicio posibilitó demostrar a la USTA que la Universidad puede focalizar, desde el sello humanista que la caracteriza, sus campos de acción, también se reconoce que el mismo es dinámico, perfectible y nutrible a mediano y largo plazo, en la medida en que investigadores y docentes dedicados a la proyección social sistematicen y articulen de manera rigurosa y sistémica, su producción académica, las estrategias de proyección social y confluyan estas bidireccionalmente en el currículo de los programas académicos de la USTA.

Como fruto del trabajo y la experiencia descrita, la siguiente etapa pretende documentar a profundidad y analíticamente cada etapa desarrollada y con esta elaboración de la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente UDCFD y la Unidad de Investigación, inspirar las acciones de la Línea 3 del Plan Integral Multi-campus 2016- 2027, la cual tiene como fin la consolidación de la proyección social y la investigación pertinentes, esto es producir conocimiento siempre en respuesta a las demandas sociales del país y del mundo.



## **Concreciones curriculares y campos de acción USTA**

En el ejercicio de consolidación de los campos de acción, los programas académicos construyeron tres concreciones curriculares en las cuales se evidencia la manera articulada de lograr las sinergias entre docencia, investigación y proyección social, posibilitando hacer visibles la vinculación con los campos de acción de la USTA.

Las concreciones curriculares deben ser construidas en cascada, de forma que se inicia con la elaboración del Proyecto Educativo de Programa (PEP), el cual se constituye en un documento o concreción curricular que orienta la ruta de navegación de un programa académico, pues esboza principios, orientaciones y políticas que dirigen su desarrollo. Declara, entre otros, la misión, la visión y los propósitos de formación (UDCFD-USTA, 2015). La segunda concreción es el Plan Analítico del Programa (PAP), documento que permite planear semestralmente el desarrollo asertivo, pertinente y oportuno de los programas académicos. Se constituye en la bitácora de estrategias académicas y mecanismos y acciones concretas iluminadas por el PEP (UDCFD-USTA, 2015). Finalmente, se encuentran los syllabus, concreción curricular que significa “síntesis”. Es un instrumento que permite planear y presentar de manera sistemática y ordenada la estructura de un espacio académico, cumple la función de guía, guardando la coherencia lógica y funcional en los elementos que presenta: dimensiones de la acción humana, competencias, contenidos, estrategias didácticas y evaluativas, entre otras (UDCFD, 2015).

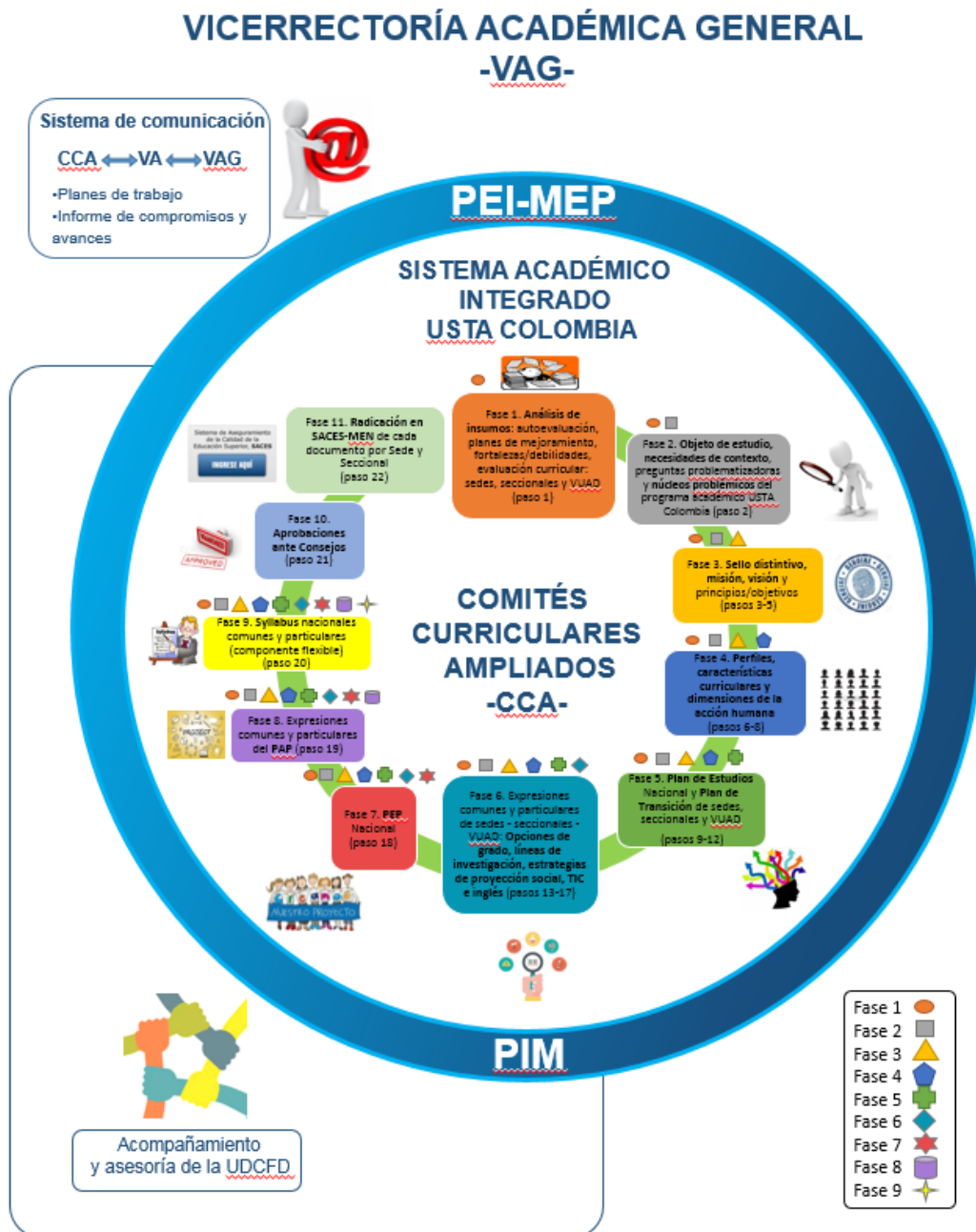
### **Tercer momento: Campos de acción y Sistema Académico Integrado USTA**

La Universidad Santo Tomás cuenta con una sede principal- Bogotá; dos seccionales en Bucaramanga y Tunja; dos sedes localizadas en Medellín y Villavicencio; 23CAUs (Centros de Atención Universitaria) que dependen de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD, lo que garantiza una presencia nacional de la USTA en el territorio colombiano. La mayoría de programas académicos se ofertan en más de una Sede o Seccional, es por esta razón que la Institución reconoce la importancia de tener currículos comunes en un 80% en programas académicos con igual denominación, pero respetando siempre las necesidades regionales (20% restante), entendiendo que Colombia tiene una gran riqueza y variedad en su

territorio, lo cual permite gestionar los programas académicos cumpliendo con los intereses y necesidades propias de cada región. He aquí una de las bondades de la flexibilidad de los currículos en el marco de un sistema académico integrado.

Una Universidad multicampus debe reconocer la importancia de que sus currículos sean diseñados para dar respuesta a las demandas de la sociedad a nivel nacional: esto es, ser pertinentes. La USTA comprendió que en este compromiso debía focalizar sus esfuerzos a partir de la identificación de los campos de acción, pero que además los mismos deben apostar por currículos alineados con dichos campos. Aquí la importancia radica en las construcciones conjuntas que nacen de los programas académicos que tienen la misma denominación o afines. Surge así para todas las sedes, seccionales y VUAD, una ruta académica a través de comités curriculares ampliados, que convocan un equipo interdisciplinar para trabajar de manera reflexiva, sinérgica, debatida y colegiada en las mencionadas apuestas curriculares de los programas académicos. (Gráfico 6).

Dicha ruta académica cuenta con 11 fases, las cuales a grandes rasgos contempla los siguientes aspectos: hallazgos en procesos de autoevaluación, definición de objeto de estudio, necesidades de contexto, preguntas problematizadoras, núcleos problémicos, construcción de sello distintivo, misión, visión, propósitos del programa, características curriculares, análisis en el marco de las dimensiones humanas, definición de componentes obligatorio y flexible, espacios académicos del plan de estudios, diseño de plan de transición, opciones de grado, revisión de líneas y proyectos de investigación, revisión y estrategias de proyección social, identificación de un espacio académico 100% virtual, identificación de un espacio académico 100% en inglés, construcción de concreciones curriculares (PEP, PAP, Syllabus), construcción de documento de actualización curricular y ajuste a plan de estudios, finaliza con el registro de la respectiva información en la plataforma SACES del Ministerio de Educación Nacional.



**Gráfico 6.** Matriz recopilación Campos de acción- Proyección Social  
Fuente: Comité Particular Ampliado de Currículo y Docencia, USTA, 2016

A 2017 sesionan de manera simultánea en la USTA 28 comités curriculares ampliados que focalizan sus esfuerzos en la articulación e integración de las funciones sustantivas, desde un marco de alta calidad, y que seguramente apuntan a alimentar los campos de acción que siguen en permanente co -construcción y consolidación en la USTA.

## Conclusiones

La aplicación de los campos de acción para la articulación de las funciones sustantivas en el aula, se constituyó en una experiencia significativa en el marco del Modelo Educativo Pedagógico 2010 de la USTA. En esta vía, se coligen 5 conclusiones, a saber: En primer lugar, los programas académicos dinamizan estrategias de enseñanza y para el aprendizaje, a partir de las problemáticas identificadas en contextos reales y asumidas a través de prácticas pedagógicas que logran plantar soluciones a las mismas a través de la investigación, siempre con un alto sentido social, y en general mediadas por un currículo generador de proyectos para transformar realidades.

En segundo lugar, construir campos de acción se convirtió en una actividad que logró proponer y desarrollar un ejercicio colectivo en el cual participaron un número importante de actores, entre otros, unidades de gestión académica, directivos académicos, docentes líderes de currículo, investigación y proyección social, de tal forma que se pudieron compartir experiencias, recopilar información altamente relevante para los programas y construir a partir de las evidencias los campos de acción, que para el caso de Bogotá y la VUAD se determinaron así: Cambio educativo y social desde la multi e interculturalidad, Desarrollo ambiental sostenible, Derechos Humanos, ciudadanía y construcción de la política pública en y para escenarios de paz, Desarrollo tecnológico con apuesta social y Emprendimiento para el desarrollo humano y social.

Como tercera conclusión, si bien la generalidad de documentos orientadores en educación tienen como común denominador declarar que su formación está orientada al desarrollo integral de sus estudiantes, para la Universidad Santo Tomás trasciende la declaración teórica ya que lo hace realidad por medio del desarrollo de proyectos y estrategias en el marco de las dimensiones inherentes a la acción humana.

La cuarta conclusión enfatiza en que la Universidad Santo Tomás vela por el desarrollo de las funciones sustantivas, centrando su interés principal en la docencia, esto es en la formación integral, sin desconocer la importancia y el desarrollo de la investigación y la proyección social como elementos fundamentales del conocimiento y del desarrollo personal y profesional de los estudiantes en formación.

La etapa ulterior al presente proyecto ha de trabajar en un sistema académico integrado vinculante con los campos de acción definidos para la USTA, los cuales tienen vocación de incremento y consolidación en la medida en que se dinamiza la Universidad en el marco de los procesos de alta calidad multicampus.

## Bibliografía

- Díaz-Barriga, F.** (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares.
- Díaz, M.** (2002) Flexibilidad y educación Superior en Colombia. Bogotá: ICFES
- González, B.** (2012). El currículo como proyecto educativo en sus tres niveles de concreción. Recuperado: [www.curricular.infor/visiones/Pdf](http://www.curricular.infor/visiones/Pdf)
- González G., E.** (2012). Reflexión sobre el perfil del egresado universitario y La formación integral. Taller latinoamericano de formación y capacitación
- Medina, L., Guzmán, L.,** (2011) Innovación curricular en Instituciones de Educación Superior. Compilación. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Reflexiones para la política de Internacionalización de educación superior en Colombia. Bogotá.
- Salmi, J. y otros,** (2014) Reflexiones para la política de internacionalización de educación superior en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Stake, R.** (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Grao.
- Universidad Santo Tomas (2014). Lineamientos para el Diseño y la Actualización Curricular. Bogotá, Departamento de publicaciones.
- Universidad Santo Tomas (2014), Documento Marco de investigación. Consejo Superior.
- Universidad Santo Tomas (2014). Documento Marco de Proyección Social. Bogotá, Departamento de publicaciones.
- Universidad Santo Tomas (2014). Documento Marco de Gestión curricular currículo. Bogotá, Departamento de publicaciones.
- Universidad Santo Tomas (2014). Documento Marco de Proyección Social. Bogotá, Departamento de publicaciones.
- Universidad Santo Tomás. (2010). Estatuto Orgánico. Bogotá: Departamento de Publicaciones.
- Universidad Santo Tomás. (2010). Modelo Educativo Pedagógico. Bogotá: Departamento de Publicaciones.
- Universidad Santo Tomás. (2004). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá: Departamento de Publicaciones.
- Universidad Santo Tomas. (2013). Acuerdo 28 del Consejo Superior.
- Universidad Santo Tomas.(2014). Acuerdo 46 del Consejo Superior.

# Prácticas de lecturas y escrituras en la Universidad

SILVINA S. BAUDINO

ELEONORA C. FRIEDRICH

silvinasbaudino@gmail.com / elecfriedrich@gmail.com

Institución de pertenencia: Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos

## Introducción

Esta Ponencia da cuenta de los primeros pasos en la Investigación que estamos desarrollando en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, “Prácticas de lectura y prácticas de escritura: diálogos epistemológicos”.

En ella, se trata de pensar los términos subjetivación, prácticas, saber, formación más allá o más acá de su ilusión de identidad conceptual hacia espacios de juego de fuerzas que tensionan y multiplican permanentemente las formas y los modos, que nos exige interrogar las claves que sostienen el movimiento de las experiencias singulares y colectivas en determinados márgenes y materializaciones institucionalizadas.

Rastrear las prácticas y políticas de lecturas y escrituras como una manera de mirar los heterogéneos lugares de constitución subjetiva, recuperar hilos en la historia que problematicen las relaciones con el saber, plantear las multiplicidades presentes/actuales en el tránsito -quebradizo, por cierto- hacia formas de subjetivación no solo educativa, sino fundamentalmente social y política, relevar maneras de experimentar la formación... son algunas de las claves a recorrer a partir del Proyecto de Investigación que estamos comenzando a transitar.

## Primeras aproximaciones al problema...

Desde narrativas de estudiantes y planificaciones de cátedras de primer año nos proponemos recorrer la superficie de los discursos y condiciones que enuncian y visibilizan modos de interrogar / atravesar las prácticas de lectura y las prácticas de escritura en los diversos campos disciplinares que constituyen el entramado de las

Carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social. Modos en torno a los cuales se configuran tiempos y espacios específicos de inserción de los sujetos en el campo académico; práctica/s que, en el Campo de las Humanidades y de la Ciencias Sociales, se juegan en medio de una multiplicidad de variaciones dialógicas ‘entre’ disciplinas.

Así la propuesta es retomar la relación con el saber como una cuestión que requiere de la responsabilidad de transmisión en tanto experiencia compartida y como potenciadora de subjetivaciones que habiliten las diferencias en los pliegues de la cultura hegemónica. En el Proyecto aprobado por el Consejo Superior de nuestra Universidad, se sostiene:

...introducir a los estudiantes al trabajo intelectual no es otra cosa que acompañarlos en el ingreso a un espacio de producción de conocimientos. Es decir, si los estudiantes tienen que aprender a interpretar / comunicar textos, este aprendizaje es posible en la medida en que dichas acciones se configuren y se reflexionen como momentos de una relación de conocimiento; una relación que cada estudiante será capaz de mantener y reimpulsar en la medida en que reconozca los modos de producción propios del campo en el que está ingresando...

Hablamos de prácticas de lectura y prácticas de escritura, retomando a Foucault, quien plantea la noción de “práctica”, en tanto regularidad, o entramado de regularidades que organizan lo que los sujetos hacen. En este sentido, pretendemos abordar no solo movimientos direccionados que organizan la lectura y escritura, sino reconocer como las regulaciones que instituyen las relaciones de saber en una disciplina, se entrecruzan con otras interpretaciones contextuales, habilitando posibilidades de experiencias singulares y colectivas.

Indagar los modos en que se constituyen las relaciones con el saber en las Carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación implica estudiar las prácticas de trabajo intelectual que van configurando modos de subjetivación singulares frente al régimen de los discursos reconocidos. Ello nos pone en medio (y no frente a) de unas propuestas curriculares que suponen un gran desafío epistemológico y político: la complejidad intrínseca de trabajar con campos disciplinares diversos; lo cual nos implica en un juego que debe tender a fortalecer los saberes disciplinares aunque desde una perspectiva multidisciplinar. Esta situación conlleva a un trabajo colectivo en el marco de un espacio de debate, estudio y reflexión de los modos de relación con el conocimiento, en la convicción que en ese juego se

pueda potenciar un espacio tiempo múltiple que dé lugar a diferentes propuestas pedagógicas sustentadas en las responsabilidades tanto singulares como plurales.

Las propuestas curriculares se piensan así como un conjunto de acciones que, teniendo como protagonistas a estudiantes de una Carrera de Grado, proponen situaciones que posibiliten recorridos disciplinares que transmitan la multiplicidad de relaciones que se implican en los juegos de pensamiento y no solo de conocimientos, atendiendo al enriquecimiento de las posibilidades de producción intelectual en determinados campos.

Habrá siempre una relación así que resista a los códigos y a los poderes; la misma relación consigo mismo es uno de los orígenes de estos puntos de resistencia de los que hablábamos antes. (...) Lo que es preciso plantear es que la subjetivación, la relación consigo mismo, no cesa de traducirse, pero metamorfoseándose, cambiando de modo (...) Recuperada por las relaciones de poder, por las relaciones de saber, la relación consigo mismo no deja de renacer en otro sitio y de otra forma. (DELEUZE; 1987: p. 136)

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje suelen analizarse en términos de ‘procesos de interacción’ que, dadas ciertas condiciones, tienen lugar en contextos determinados. Hoy, nos interesa colocar la mirada en el modo en que se producen esas prácticas en el campo académico, entendiendo que éste no funciona como un contexto sino como un espacio de institucionalización. Las prácticas de conocimiento resultan así prácticas institucionales, modos de participación regidos por reglas a partir de las cuales se habilitan ciertas posiciones e intervenciones y no otras, se pueden producir ciertos desarrollos y se excluyen otros.

Este juego de fuerzas está animado desde discursos, paradigmas y criterios que se otorgan mutuamente el poder legítimo de distribuir espacios, definir posiciones, regular formas de participación. Reproduciendo esta convicción, las prácticas de trabajo intelectual, en el campo de la lectura y la escritura, convierten la experiencia epistémica en un juego de regulaciones en la producción de conocimientos.

Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su 'política general de la verdad', es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aque-



llos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. (FOUCAULT, 1979: p. 187)

Muchas veces escuchamos sostener decires tales como ‘se lee para aprender lo que dice el programa, se lee para rendir, se lee porque lo pidió la profe...’. Las prácticas de acreditación marcan fuertemente el registro de lo que es legítimo, lo que puede ser dicho, lo que conviene recordar, lo que hay que mostrar como "aprehendido", tenido. El conocimiento se ciñe a los requisitos de esa lógica de acumulación y se resigna la experiencia al lenguaje de las referencias habilitantes. Se acreditan conocimientos, referencias, contenidos....la experiencia de lo propio, el lugar de la singularidad, las interrogaciones y vaivenes en la aproximación a un problema....quedan en un camino quizás simultáneo o paralelo que ‘no hace falta’ recorrer en aras de esa ‘presentación’.

Conocer es apropiarse y exhibir lo apropiado. La academia, sus tiempos, sus modos de producción y solicitudes configura estudiantes en las marcaciones de cierta ‘policía’ discursiva (RANCIÉRE, 1996) que trata de mantener bajo control los movimientos de las posiciones subjetivas en las prácticas de lectura y de escritura, definiendo ‘bancariamente’ lo acreditable: un saber concedido e incorporado a término, siguiendo los carriles establecidos, de acuerdo a un punto de vista, unos conceptos, una lógica disciplinar, una perspectiva elegida (presuntamente) por el profesor. Así, lo obligatorio que proviene de otros constituye una alteridad que, al tiempo que impulsa corrimientos fija su fuerza en la coincidencia con lo solicitado. Sin embargo, esta perspectiva hace lugar a producciones diversificables, pero más tarde en la evaluación son ‘las fidelidades a lo desarrollado’ donde todo intento de movilidad queda detenido en la demanda de lo obligatorio. En relación a esta instancia hegemónica del diagrama académico no hay márgenes de movimiento ni juego de comprensiones plurales.

Tomando algunas categorías de análisis del sociólogo francés Pierre Bourdieu, nos parece interesante plantear la formación de grado como un interjuego entre campo (en tanto una noción estratégica) y habitus (en cuanto posicionamientos y disposiciones, más que posiciones) ya que permite / nos permitimos pensar esta problemática desde los bordes de los discursos y de las prácticas vigentes.

La penetración de lo social en lo individual, del campo en el hábitus, hace que los posicionamientos, que se van desplegando / 'ocupando' en los laberintos del campo de formación en tanto prácticas sociales, se produzcan en movimientos de conservación, modificación o transformación del diagrama. Estas posiciones no son un previo a justificar sino algo que se va construyendo al hilo de tanteos y aproxi-

maciones en las luchas que se establecen en el campo. Y estas luchas son construcciones pero no en un registro meramente acumulativo sino, en tanto este campo, estos sujetos se van constituyendo en la propia experiencia del recorrido de formación. Recorrido atrapado en un devenir, que no es ni un desarrollo ni una evolución cuantificable / medible.

No es nuestra intención identificar, detrás de los enunciados, el ‘perfil’ de un sujeto cuyo ‘modo de actuar’ caracterizaría ciertas maneras de ser o los ‘espacios subterráneos’ que ‘determinan posiciones’ sino rastrear las singulares maneras de inserción y participación en los espacios institucionales, esos tiempos espacios en el que se juegan las tensiones que ejercen las prácticas discursivas y no discursivas en la configuración de los recorridos posibles / deseables entre los campos de saber específicos de formación. Hablar de esas singulares maneras de inserción y participación en los espacios institucionales ‘superando’ la relación sujeto - objeto es un intento por comprender la propia experiencia epistémica de los sujetos que van(vamos) haciendo su trayectoria de aprendizaje al hilo de sus interrogantes y preocupaciones, en un devenir de subjetividades que va permitiendo el diálogo en el cual el discurso va creciendo atravesando los envites del campo. De este modo, uno de nuestros objetivos es realizar una cartografía de la diagramación del campo y un análisis de las jugadas que se van realizando a través de las prácticas de lectura y escritura que desbordan lo condicionado, lo que ya está establecido, lo que ya está dicho, donde los sujetos se afirman estableciendo posiciones emergentes que trascienden las regulaciones subjetivantes.

De allí que consideramos que insistir sólo, en una lectura de los ‘formatos autorizados’, nos atrapa una y otra vez en cierto ‘cuadro’ de estrategias de conjunto que se definen en la coherencia de sus condiciones. Es por esto quizás, que intentamos realizar una analítica de las prácticas de formación donde algunas palabras se re-nombran; no resulta habitual hablar por ejemplo de ‘movimientos’, de marcas en lugar de ‘plan’ de un recorrido singular, recorrido que tal vez imprevistamente se permite ciertos rodeos, un atajo o un detenerse apasionadamente en algo por placer, porque así lo siente y lo necesita....’memoria’ quizás sea otra palabra para – recargar de nuevos sentidos en el campo académico...marcas que se reencuentran, marcas que ponen en movimiento el cuerpo, al margen de lo ‘buscado/expresado’ en términos canónicos.

Nuestras preocupaciones intentan recorrer las experiencias de formación donde el lenguaje de lo instituido negocie su propia estabilidad, solicitando que otras voces se digan en sus propios términos aún a precio de negarse o de ser negado por el discurso vigente. Algunos interrogantes sostienen estas búsquedas:

¿Cómo exponer los rasgos de una experiencia que coincide con lo legítimamente reconocido en el idioma vigente?, ¿cómo exponer los rasgos de una experiencia que desconoce la autoridad de este idioma?, ¿cómo potenciar una relación diferencial con un “estado sabio, que solo conoce la realidad establecida y que detenta el monopolio de los procedimientos para establecer la realidad? (LYOTARD; 1988: p.16)

Sin embargo, estamos convencidas que el lenguaje no es sólo reproducción, sino también producción de experiencias que requiere de rodeos, vaivenes, idas y vueltas... un tiempo que rechaza las premuras y las avalanchas para detenerse en los ahuecamientos del propio recorrido y reencontrar allí un gusto singular que pareciera borrado por las linealidades del sistema. Se trataría de un espacio de la afectación que puede producir diferencia en relación al género del discurso académico: leer y escribir sin buscar soluciones ni verdades trascendentales, leer y escribir para atravesar la espesura de lenguajes que sacan fuerza de su propia intraducibilidad, leer y escribir para poder decir-se, leer y escribir como experiencia, leer y escribir entre diferencias.

Desde esos convencimientos y en medio de nuestro trabajo cotidiano con estudiantes de primer año, de las Carreras de Comunicación Social y de Ciencias de la Educación en el marco del Área de Métodos y Técnicas del Trabajo Intelectual, es que nos hemos ido interrogando, una y otra vez, las pretensiones y los presupuestos –pedagógicos / epistemológicos / políticos- de las propuestas de formación vigentes en esos campos, con el propósito de situarnos en el umbral de ese archivo e intentar prácticas de transmisión que apuesten a movimientos heterogéneos.

La transmisión como categoría de análisis, remite interés de estudio en tanto es condición constituyente de las identidades individuales, sociales y culturales. En el campo educativo, el tema de la transmisión implica pensar en cuales son los sentidos que le han sido consignados y han condicionado prácticas y modos de relacionamiento. Desde lo pedagógico, tradicionalmente la “transmisión” ha nombrado un modo de relación con el conocimiento, donde desde algunas corrientes ha implicado pensar la necesidad de compartimentar los saberes, ante la impronta de “pasarlos” en tanto objetos dados y cerrados. La escena pedagógica es conocida: un sujeto “autorizado” se establece en pasador de un saber disciplinar, hacia otro sujeto que pasivamente lo recibe. En este sentido, la transmisión es entendida como un acto de transferencia que reprimiría la instancia de producción y re significación de conocimientos.

Este control va construyendo un ‘sujeto de conocimiento escolarizado’ que sólo se anima a jugar determinadas estrategias intelectuales (dejando librados al olvido otros movimientos subjetivos que provoca el acto de conocer) en una relación que no escapa a la expectativa hegemónica de su ‘saber hacer’. (BRITOS, BAUDINO, AZZOLINO; 2007: p.3)

Lo que es indudable, es que la transmisión nos pone en contacto con una herencia, implicando formas de filiación generacionales. Para Sandra Carli, (2006) estas relaciones generacionales no implican una continuidad, sino todo lo contrario, discontinuidades. Esta relación de pasaje, se caracteriza por una tensión, una ruptura con aquello que se hereda y de lo que es apropiado, siendo en esta discontinuidad donde se producen apropiaciones o reapropiaciones singulares. Para Hassoun (1996) es la transmisión interrumpida la que da lugar a la diferencia, a la variación. En otras palabras, la transmisión es fragmentada, renunciando a su pretensión de totalidad. Y es esta renuncia, la que permite que, en las relaciones pedagógicas, tenga lugar el surgimiento de la novedad, la re significación de los saberes.

...La “construcción” de sujetos es transmisión de límites humanizantes, lo cual limita al mismo tiempo el accionar sobre el otro, visto la necesidad de renunciar a modelarlo según nuestros propios sueños, puesto que a ese otro le corresponde en última instancia el acontecer de su devenir sujeto, el advenir de su subjetivación. El sujeto es entonces también sujeto actuante, advenido desde ese actuar. (CORNÚ; 2004; pág 31).

Transmitir no es transferir. No es el traspaso lineal de un sujeto a otro. No es la entrega de un paquete de contenidos que se reciben pasivamente. Por el contrario, hablar de transmisión implica necesariamente comprender que sin modificación, sin cambio, no hay transmisión. En palabras de Diker:

...lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla, para “introducir las variaciones que permitan reconocer, en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. (HAUSSON, 1996, en DIKER, G.; 2004: p 224)

La transmisión, entonces, es cultura, es custodia de un nosotros. Si la comunicación es interindividual, la transmisión tiene métodos colegiados y marcos colectivos, para realizar la transmisión de aquello cuya preservación da a una comunidad su razón de ser y esperar; aquéllos que no hay derecho a olvidar ni guardar para sí. Para comunicar basta con interesar; pero transmitir exige un esfuerzo. Supone transformación, exige respeto, exige diálogo, exige escucha, exige diferencia. Advierte Diker,

...Los educadores no esperamos ni habilitamos generalmente que el alumno transforme lo que se le enseña, básicamente porque el conocimiento no admite que se lo transforme/re Cree/ resignifique sino bajo ciertas reglas y desde ciertas posiciones (básicamente las del campo científico). (DIKER, G.; 2004: p226)

Pensar la enseñanza como acto de transmisión implica ofrecer un soporte desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada. La enseñanza desata algo del orden de una transmisión cuando, retomando nuevamente a Diker:

Los movimientos que realizan los sujetos entre las prácticas de transmisión, nos implican en efectos que no pueden ser anticipados. El eje de la acción no está puesto en el contenido, sino en el transcurso mismo:

... la importancia de la transmisión no se juega en aquello que se transmite. (...) La eficacia de la transmisión se juega, antes bien, en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y descripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten” (DEBRAY; 1997: p.224).

En consecuencia, intentamos leer el juego relacional de las prácticas de lectura y escritura atendiendo no solo al desarrollo de procesos epistémicos evaluables sino a la manera en que su acontecer habla de posibilidades de movimiento, de acción, en un territorio regulado conforme a ciertos cánones más o menos aceptados.

En tal sentido, hablar de lectura y escritura es hablar de mecanismos que producen efectos de inserción, participación o distanciamiento de las posiciones habilitadas por determinado régimen de circulación de textos. A este respecto, observamos que los discursos que prevalecen en el debate actual sobre la cuestión de la lectura y la escritura han ido naturalizando una perspectiva de tratamiento que de alguna manera subsume estas experiencias relacionales a los procesos cognitivos que se producen en ellas. Frente a estos posicionamientos nos interesa trabajar en diálogo con perspectivas que entiendan que estas prácticas no constituyen un mo-

vimiento meramente funcional a la apropiación de conocimientos, sino que en ellas se juegan, con modalidades específicas, los procesos de subjetivación propios de los espacios institucionales de formación.

Nuestros modos de leer tienen que ser comprendidos como jugadas que permiten participar en un espacio en el que se han ido pautando las condiciones para el desenvolvimiento de movi­lidades específicas y vinculaciones múltiples. Es interesante realizar un recorrido de las “prácticas de lectura” para identificar en ellas las figuras “fijadas” y las escenas “normalizadas”, pero también para reconocer, junto a ellas, aquellas otras figuras y escenas que hablan de experiencias plurales, experiencias que a menudo se excluyen, son excluidas o se auto – excluyen- por considerarse que no corresponden, que no son pertinentes al campo. (BRITOS, BAUDINO, AZZOLINO; 2007: p.2).

En la mayoría de los debates actuales se analiza la relación con los textos atendiendo a las actividades cognitivas de los sujetos y a las operaciones que intervienen en los procesos de producción y comprensión. Estas prácticas se problematizan a partir de la preocupación por implementar con eficacia un programa de estrategias pertinentes; se trabaja en términos de capacidades metalingüísticas y se diseñan estrategias para la optimización de estas capacidades; la idea de un juego relacional comunicativo queda subsumida en el análisis de competencias subjetivas y vinculaciones contextuales.

Algunas investigaciones atienden a los límites de una concepción meramente instrumental de las prácticas de trabajo intelectual en la universidad, revisando la idea de que lectura y escritura sean sólo herramientas para operar en niveles más complejos. Ambas aparecen entonces como herramientas culturales que permiten compartir los bienes materiales y simbólicos que circulan en una comunidad: leer un texto escrito es participar en la lectura del mundo que mantiene viva una cultura. Es en este sentido que numerosos estudios se han dedicado a describir lo que se ha denominado ‘crisis de la lectura y de la escritura’ y han remarcado que en el comportamiento cultural de la población estudiantil la presencia / ausencia de los ‘buenos lectores’ tiene que ver con la menor o mayor distancia de las prácticas de lo escrito.

En otros estudios, se indagan las condiciones contextuales de transmisión / transferencia de ciertas prácticas culturales (modelos, discursos, ambientes...) produciendo un desplazamiento en la problematización de las prácticas de lectura y

escritura, las cuales pasan a considerarse básicamente como modos de producción de sentidos.

Estas teorías coinciden en entender estas prácticas como movimientos en un espacio relacional de transmisión e interpretación de sentidos. En algunos casos se pone el acento en el carácter cooperativo de este proceso cultural; en otros se remarcan las relaciones de fuerza que definen sus nucleamientos y modos de circulación. La experiencia de la lectura y la experiencia de escritura se leen a sí mismas como acción de continuidad / discontinuidad en relación con una determinada tradición interpretativa. El texto se concibe como depositario de un sentido que se ha de actualizar / ‘completar’ dirigiéndose de lo dicho a lo no-dicho, de lo determinado a lo indeterminado. En estos enfoques, dichas prácticas de trabajo intelectual son tratadas como relaciones con ‘textos abiertos’ planteándose la cuestión de los límites de este juego interpretativo.

Esta cuestión es trabajada en un sentido inverso por quienes intentan leer el juego relacional de las prácticas de lectura y escritura atendiendo no sólo al acontecer de procesos que potencian y afectan la vida de los individuos sino a la manera en que éstos leen sus posibilidades de movimiento, de acción, en un territorio regulado conforme a ciertos cánones más o menos aceptados. En este sentido, hablar de lectura y de escritura es hablar de mecanismos que producen efectos de inserción, participación o distanciamiento de las posiciones habilitadas por determinado régimen.

De hecho, en los últimos años se han multiplicado las investigaciones que analizan comparativamente las concepciones de lectura y escritura que habitan la cultura contemporánea atendiendo especialmente al impacto que sobre estas prácticas han tenido los desarrollos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. A partir de los aportes de estas líneas investigativas, los interrogantes acerca de las condiciones de las prácticas de lectura y de escritura han ido adquiriendo nueva complejidad en la medida en que se ha puesto atención en la diferencialidad de los lenguajes, experiencias e historias imbricadas en ellas.

Si bien no podemos decir que esta característica sea un rasgo común de la mayoría de los actuales abordajes de la problemática, destacamos que, desde diversos enfoques, se insiste en el análisis de los textos que hacen a la significatividad de las prácticas del leer y el escribir para dar con categorías que permitan articular estos significados en las modalidades de producción exigidas por las prácticas académicas y, a la vez, interrogar la perspectiva de estas prácticas desde la pretensión de sostener una política alfabetizadora.

Ciertamente, esta articulación no es sin conflicto, y para destrabar su posibilidad es necesario repensar las tensiones que se plantean entre las perspectivas que intentan centrarse en los significados experienciales de las prácticas de lectura y de escritura y las que se remiten a una revisión de los criterios y procedimientos que organizan sus formas institucionalizadas.

### **Concluyendo, iniciando...**

Así, el desafío que nos proponemos consiste en realizar unas aproximaciones entre los términos subjetividad, prácticas, lecturas, escrituras con la finalidad de lograr algunos desplazamientos / movimientos hacia espacios de juego de fuerzas que tensionen y multipliquen las formas y los modos y, ello nos exige interrogar las claves que sostienen el movimiento de las experiencias singulares y colectivas en determinados márgenes y materializaciones institucionalizadas.

Nos encontramos aquí, en medio de un juego de fuerzas constituido por discursos, paradigmas y criterios que se otorgan mutuamente el poder legítimo de distribuir espacios, definir posiciones, regular formas de participación; desde esta dinámica las prácticas de trabajo intelectual, en el campo de la lectura y la escritura, convierten la experiencia epistémica en un juego de regulaciones en la producción de conocimientos.

Pensar trayectos formativos en prácticas de lectura y escritura académicas implica tener en cuenta no sólo los formatos de los textos propios de este ámbito sino, básicamente, la condición epistemológica de estas producciones. Ciertamente, introducir a los estudiantes al trabajo intelectual no es otra cosa que acompañarlos en el ingreso a un espacio de producción de conocimientos. Es decir, si los estudiantes tienen que aprender a interpretar / comunicar textos, este aprendizaje es posible en la medida en que dichas acciones se configuren y se reflexionen como momentos de una relación de conocimiento; una relación que cada estudiante será capaz de mantener y reimpulsar en la medida en que reconozca los modos de producción propios del campo en el que está ingresando.

Apostamos a la posibilidad de inventar/crear/compartir/habilitar otros juegos que se vayan constituyendo cuando estamos entre otros, desde dispositivos que potencien el trabajo colectivo produciendo acontecimientos que generen cambios tanto en las formas de decir como en las formas de ver, en las formas de preguntar/se, en las formas de relación con los saberes: en la forma de estar siendo/experimentando la trayectoria de una carrera universitaria.



La propuesta entonces, de nuestro trabajo de investigación consiste en esbozar una analítica de las prácticas de lectura y de escritura en la universidad que hace pie en la discusión epistemológica de los presupuestos y problematizaciones que las sustentan y en el análisis de las figuras que positivamente las estructuran / impulsan / autorizan. La tarea podría delinarse como un doble recorrido: encontrar, por una parte, las señales de continuidad entre ciertos discursos epistemológicos y pedagógicos hoy hegemónicos y la racionalidad que organiza las prácticas de lectura y escritura en la universidad; por otra parte, trabajar relevando figuras que resultan marginales en relación a este dispositivo y que, sin embargo, forman parte del universo experiencial de la academia.

## Bibliografía

- BOURDIEU, Pierre** (1997): *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- BRITOS, María del Pilar, UGALDE, Mónica, BAUDINO, Silvina** (2002): *Método y Juego. Experiencias del trabajo intelectual*; FCE – UNER.
- CARLI, Sandra** (2006): “Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales”, Clase preparada para el Diploma Superior en Gestión Educativa (virtual) de FLACSO.
- CORNÚ, Laurence** (2004): “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud”, en *La transmisión de las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc-Cem.
- CHARTIER, Roger** (1996): *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial.
- DELEUZE, Gilles** (1987): *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- DIKER, Gabriela** (2004): Y el debate continúa ¿por qué hablar de transmisión?, en: FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.); *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Noveduc-Cem.
- DEBRAY, Regis** (1997): *Transmitir*, Buenos Aires, Manantial.
- DELEUZE, Gilles y PARNET, C** (1997): *Diálogos*, París, Pre-textos.
- FOUCAULT; Michel** (1979): *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.  
----- (2002): *La hermenéutica del sujeto*, México, F.C.E.
- GADAMER, H.G** (1997): *Mis años de aprendizaje*, Barcelona, Herder
- HASSOUN, Jacques** (1996): *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ed. de la Flor.

**LARROSA, Jorge** (1996): *Experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes

**LYOTARD, J. F.** (1988): *La diferencia*, Barcelona, Gedisa.

**RANCIÉRE, Jacques** (1996): *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

# **Sobre las trayectorias laborales de los profesores de filosofía egresados de la Universidad Nacional del Sur: retomar sus palabras para repensar la propuesta formativa**

MA. BELÉN BEDETTI

MA. LAURA MEDINA

LAURA MORALES

MARIBEL RODRÍGUEZ

belen.bedetti@uns.edu.ar

UNS, DGCyE

## **Algunos estudios anteriores**

Este trabajo, enmarcado en el Proyecto de Investigación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas”, busca indagar acerca de cuáles son las inserciones laborales de los egresados del profesorado en Filosofía que no acceden –por propia voluntad o por alguna imposibilidad- a cargos docentes en las escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad y los motivos de las mismas.

En el año 2016 parte de este equipo de trabajo comenzó a indagar cómo se conformaba el cuerpo de docentes que estaban a cargo de las asignaturas Filosofía y Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología de las escuelas de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca. Ese trabajo arrojaba algunos datos que sirvieron para sembrar los interrogantes que dan lugar a esta ponencia, y se orientó con un estudio semejante realizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento que utilizó como población a las escuelas del conurbano bonaerense (Cerletti y Ruggiero, 2010).

En aquella oportunidad, a partir de los datos públicos que presenta la página web de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se logró recoger información valiosa sobre quiénes son, qué título poseen y cuál es el año de egreso de los docentes a cargo de cada curso de filosofía de nuestra ciudad. Aquí presentamos someramente y solo aquellos datos que resultan relevantes para esta nueva línea de trabajo.

Para comenzar es pertinente mencionar que el objeto de investigación abordado (el conjunto de docentes a cargo de los espacios de filosofía que mencionamos anteriormente) es sumamente dinámico y, por lo tanto, los datos son aproximados.

Como dato inicial partimos de mencionar que hay 42 profesores que se encuentran a cargo de los 95 cursos de Filosofía de nuestra ciudad. De estos profesores 13 son egresados de la Universidad Nacional del Sur, mientras que los demás han egresado de otras instituciones de nivel superior. La primera hipótesis considerada fue que el número de graduados como profesores de filosofía sería mayor en la institución de gestión provincial que dicta la carrera en nuestra ciudad –a saber, el Instituto Superior Juan XXIII-, aunque se corroboró que el número de egresados de una y otra en el período que ahora estudiado (2005-2015) prácticamente no varía.

Esta información muestra cuán menor es el impacto que tiene la formación de la Universidad Nacional del Sur en el dictado de espacios de Filosofía de las escuelas secundarias de gestión pública en relación a otras instituciones formadoras, en tanto tiene similar impacto en relación a la cantidad de docentes que titula.

En base al estudio anterior, se observa que las formaciones de base de estos 42 docentes son variadas: mientras 31 son egresados en filosofía u otras titulaciones derivadas, hay 5 docentes de los que no se especifica la formación, 3 son docentes de psicología y uno es profesor en ciencias políticas, otro en historia y un último abogado.

En cuanto a los años de egreso, para aquel trabajo se tomaron como rangos de análisis los egresos entre 1975 y 1985, que son 3; entre 1986 y 1995 cuando egresaron diez de los docentes que actualmente ocupan cargos de filosofía; 9 docentes egresaron entre 1996 y 2005, y por último 15 obtuvieron sus títulos entre 2006 y hasta el momento. Cabe destacar que en los 5 casos en los que no aparecen datos de la titulación de los docentes tampoco aparece el año de egreso.

En cuanto a las escuelas secundarias de gestión privada la información publicada sobre sus docentes es limitada, por lo cual es necesario, en varios casos, acercarse a las mismas a consultarla. Solo como anticipo, y en base a los datos de los docentes que aparecen publicados en el portal consultado, las escuelas de gestión privada parecen conformar un circuito diferenciado al de las escuelas de gestión estatal, pues en buena medida los docentes que trabajan en varias escuelas de gestión privada no lo hacen en gestión estatal.

## **Los espacios de índole filosófica en las reformas curriculares del nivel secundario y en la formación docente de la UNS**

En tanto la inserción laboral de los profesores en filosofía está íntimamente ligada a los cambios curriculares de su campo, aquí se considerarán los avatares de la disciplina en ese marco. Para este análisis se hará una revisión de los cambios producidos desde la década del '90 y tendrán especial interés aquellos que han afectado a la población del trabajo de campo.

Para el período anterior a la década del '90 se toma el rastreo de Obiols (2008); mientras que para los años subsiguientes, la documentación curricular nacional y de Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (en adelante DGCyE).

Si bien la materia Filosofía no tuvo cambios en la órbita de los bachilleratos nacionales durante todo el siglo XX hasta que la estructura del nivel cambió por el Polimodal, Ley Federal de Educación mediante, en la década del '80 –retorno de la democracia mediante– la provincia de Buenos Aires contaba con la materia en todas las orientaciones de los 4tos años de la escuela media y en la orientación pedagógica se sumaba otra materia relacionada con el campo de la filosofía de la educación. Esta concepción rompía con la idea de la filosofía como prolegómeno de los estudios superiores de la élite que hacía estudios secundarios no relacionados con una salida laboral. Sin embargo en 1995, ya aprobada la Ley Federal de Educación y en el proceso de lograr un consenso de sus distintos niveles de concreción a nivel de las jurisdicciones provinciales, la Rama de Educación Media, Agraria y Técnica de DGCyE puso en vigencia nuevos programas donde desaparecieron las asignaturas “Introducción a la Filosofía” y “Metodología de la Investigación” de todas las orientaciones de la Educación Media, con excepción de la orientación del llamado Bachillerato Pedagógico.

Por su parte, la concepción decimonónica de la educación filosófica enclaustrada en el bachillerato para las élites se encarnaba en el plan de estudio del Profesorado en Filosofía de 1982, que estuvo en vigencia hasta 1996. El mismo, en consonancia con todos los profesorados de la Universidad del Sur, es ejemplo de la tradición académica racionalista en la que se da el tipo de código de curriculum llamado de colección (Bernstein, 1988). Así cuaja en la tradición académica que enfrenta el conocimiento disciplinar "ilustrado" con el saber pedagógico que llevó a constituir dos circuitos diferenciados de formación de profesores para el nivel secundario: las universidades, por un lado, y, por otro, los institutos superiores de formación docente (Davini, 1995).

Código en el que el conocimiento es organizado y distribuido jerárquicamente y está centrado en el conocimiento disciplinar; mientras que por su carácter racionalista, además de ser un inflexible y fragmentado, tiene como supuesto que toda práctica debe ser la aplicación lisa y llana de una teoría. Así, la formación docente era el jalón del último año de estudio, contando con tres materias para la formación docente de carácter cuatrimestral y un espacio de práctica docente, con una residencia en el último cuatrimestre de la carrera.

La reforma educativa de los '90 en el marco de las políticas neoliberales y la reducción del Estado, trajo como novedad el establecimiento por parte de la nación de contenidos básicos comunes de la educación primaria y secundaria, a partir de los cuales las jurisdicciones concretaban sus diseños curriculares. En ese marco se extendió el campo público de la filosofía, al considerar parte de sus saberes dentro de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación Polimodal. Es decir que formó parte de los saberes obligatorios que debían enseñarse en todas las jurisdicciones del país.

Los CBC no constituyeron un diseño curricular, diseño que le cabía como responsabilidad a cada jurisdicción. Al no configurar espacios curriculares definidos, la provincia de Buenos Aires trató los CBC de Formación Ética y Ciudadana en la Escuela General Básica, en líneas generales, como un contenido transversal, y en su mayor especificidad como parte al área de Ciencias Sociales, donde los egresados de Filosofía no tenían incumbencia de título para su dictado.

En cuanto a la educación en el nivel Polimodal, la estructura de los CBC se dio en dos niveles: Básicos y Básicos de Orientación, que respondían a la división de este nivel en cinco modalidades. Dentro del tronco común los capítulos con contenidos filosóficos eran los de Formación Ética y Ciudadana y de Humanidades. La provincia de Buenos Aires, siguiendo una línea de acción ya esbozada con la puesta en marcha de la EGB, destinó un solo espacio curricular para los CBC de los capítulos de Formación Ética y Ciudadana y de Humanidades. Se crearon los espacios Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I y II, para 1er y 2do año respectivamente. Este diseño tuvo vigencia hasta el ciclo lectivo 2004, inclusive.

En ese lapso, por su parte, la Universidad Nacional del Sur puso en vigencia dos planes de estudio: los de los años 1996 y 2002. En el primero se profundiza la formación diferenciada en relación a la licenciatura, pero entendiéndola como una oferta más competitiva en relación a la formación de los profesados de nivel terciario. Por ello se reducen la cantidad de materias, pero se deja intacta la parte relacionada con la formación docente. A tal punto que por la escasa cantidad de mate-

rias con las que contaba y consiguientes dificultades para la acreditación a nivel nacional, fue suplantado por otro nuevo en 2002.

En ese momento algunas universidades apuntaron a un cambio en la formación docente, cuyo nudo buscó romper con la tradición aplicacionista de la formación donde el egresado sale con una fuerte formación disciplinar y antes de ese egreso, no como colofón, sino como rezago de la formación disciplinar, se recibe un trayecto último de formación docente, sin que haya una gradualidad ni una interacción entre ambas. Algunas universidades trataron de destrabar esta lógica secuenciando la formación docente a lo largo de toda la carrera de grado y tratando de generar un perfil de profesor diferenciado del perfil del licenciado, donde el primero no fuera un plus o un padecimiento la formación disciplinar, como último trayecto de formación. El Departamento de Humanidades de la Universidad del Sur, a cargo de la formación de profesores de esa universidad, inició ese proceso en 1999.

Así se concibió el plan de estudio del Profesorado en Filosofía de 2002; además de tener en cuenta lo señalado arriba, se consideraron dos cuestiones: por un lado, la extensión de la obligatoriedad de parte de la escolaridad y sus consecuencias; y, por otro, la necesidad de poder acreditar la formación docente. Por un lado, se amplió la oferta de materias para la formación docente de nivel terciario y universitario, y por otro, a fin de adecuarse a la caja curricular de la provincia de Buenos Aires a nivel del Polimodal, sumó la materia Filosofía del Derecho. Además creó una materia que sería previa a la práctica docente: Didáctica Especial de la Filosofía; a lo que se sumó un progresivo escalonamiento de las llamadas materias pedagógicas a lo largo de la carrera.

En cuanto al campo de la práctica docente, el plan no sufrió cambios. Esto es un aspecto común en el plano del diseño de la universidad pública argentina, si se tiene en cuenta el concepto de *practicum* y cómo se articula éste en los diseños curriculares de formación docente de estas casas de estudio y la diferencia con la formación docente a cargo de las jurisdicciones provinciales. Cabe, por ello, dar cuenta de qué idea se parte: “un *practicum* es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real” (Schön, 1992: 45). En ese marco se aprende un tipo reflexión en la acción que no queda en las reglas vigentes, las que se sopesan por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

El plan 2002 se dio en un contexto que llevó a las reformas políticas gubernamentales, las que pusieron a las políticas neoliberales como el factor decisivo de la

profunda crisis económica, política, social e institucional iniciada en 2001. Esto conlleva la proyección de nuevas políticas educativas, fundamentalmente a partir de fines de 2003. Así, el plan se instauró en medio de la revisión del Nivel Polimodal, surcado por múltiples críticas como el bajo nivel de conocimientos que adquieren los estudiantes al egresar de los niveles pre-universitarios lo que no puede adjudicarse, exclusivamente, a la implementación de la reforma educativa, pero que jugó un papel decisivo en la demanda de mejorar la calidad de enseñanza del nivel medio.

En este contexto, la DGCyE –una de las pocas jurisdicciones que implementó a rajatabla y en tiempo récord la reforma de los ´90– planteó varias líneas de acción para rectificar parte de lo actuado. Una de ellas fue el cambio de la estructura curricular del Polimodal, que si bien ya había sufrido modificaciones en el inicio del ciclo lectivo 2003, a fines de dicho año se cristalizó con la resolución N° 6247/03. Con esta “Reforma de la Reforma” se reemplazó, en cuatro de las cinco modalidades del Polimodal, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” I y II por “Derechos Humanos y Ciudadanía” y “Filosofía”, respectivamente.

Este proceso de revisión de las políticas neoliberales y la búsqueda de nuevas formas de gobernabilidad encontraron en el plano educativo su expresión en la Ley de Educación Nacional. Su correlato provincial se plasmó en Ley Provincial de Educación N° 13.698. Ellas dieron por resultado la escuela secundaria obligatoria como una unidad organizativa en la que se disciernen la Educación Secundaria Básica o Ciclo Básico y la Educación Secundaria Superior o Ciclo Superior Orientado. En este ciclo aparece, acorde a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios que incluyen como tal a la filosofía, dos espacios diseñados en 2011 e implementados en 2012: Filosofía y Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología, los que hacen que la enseñanza de la filosofía esté presente en todas las orientaciones de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Por lo tanto, la última reforma del plan de estudios del profesorado de la UNS no entró en diálogo con esta reforma; por un lado, por una cuestión temporal en tanto se realizó en 2006; pero tampoco tuvo incidencia en las reformas curriculares provinciales al no ser consultada esta universidad ni su planta docente. Sin embargo, por una cuestión de coetaneidad, es importante señalar que no tuvo impacto en esta reforma el trabajo sobre la consideración de los espacios de la práctica docente que habían profundizado el ministerio nacional a través del Instituto Nacional de Formación Docente, por un lado, y en correlación con ello, el Nivel Superior de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires.



En relación a esto, las instituciones de formación docente de gestión provincial trabajan con un plan de estudios que rige desde 1999 y cuya principal diferencia en torno a los aspectos aquí señalados, consiste en que la práctica docente aparece desde el primer año de estudio y acompaña toda la formación del profesor. Así, va complejizando la inserción e intervención del futuro docente de manera progresiva, que no deja de tener contacto con las instituciones en las que luego se desarrollará laboralmente.

En síntesis, el panorama actual en las universidades nacionales no es muy distinto al siguiente: en 2005, de las 36 universidades nacionales existentes en ese momento, 28 forman docentes y la estructura del diseño curricular es la de la formación académica deductiva y aplicacionista. Por lo tanto, a pesar de los esfuerzos que han hecho determinadas partes del plantel docente, y en algunas universidades graduados y el alumnado, no se ha logrado un curriculum de tipo integrado. Para comprender el impacto de esto en la inserción laboral de los egresados universitarios, es muy importante pensar con Schön (1992) que el *practicum* no es una persona ni una relación sino que es un dispositivo que permite la creación de situaciones pensadas y dispuestas para la tarea de aprender una práctica; en un contexto donde ese aprendizaje de aproximación al mundo de la práctica, aquellos que aprenden, aprenden haciendo. Aunque su hacer se quede corto en relación con el trabajo en el mundo real.

### **La palabra de los egresados en las encuestas realizadas**

Con el fin de indagar acerca de cómo, por qué y dónde realizaron sus trayectorias laborales los egresados del Profesorado en Filosofía de nuestra universidad, y conocer específicamente los motivos por los cuáles varios de estos docentes no se han insertado en las escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Bahía Blanca, se ha realizado una encuesta que busca dar respuesta a dichos interrogantes.

La encuesta fue enviada a 43 docentes que han finalizado su carrera de Profesorado de Filosofía en la Universidad Nacional del Sur entre los años 2005 y 2015. Del total de encuestas enviadas, 18 fueron las respondidas y son las que comprenden, por ende, el universo de análisis.

Las preguntas de dicha indagación iban desde datos personales e información acerca del año de ingreso a la carrera de Profesorado en Filosofía, hasta el desarrollo de sus trayectorias laborales. A los fines de la presente ponencia se hará hincapié

aquí en estas últimas preguntas. Asimismo, cabe destacar – ya que se ha hecho referencia a los distintos planes de estudios de los circuitos de formación docente de la ciudad – que los encuestados han desarrollado su carrera con distintos planes; así el 33,3% egresó con el plan del año 1996, el 44,4% finalizó sus estudios con plan 2002, y el 22,2% con el plan de estudios 2006.

La primera de las preguntas que pretendían conocer las trayectorias laborales de los encuestados, indagaba acerca de la inserción de los docentes en escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires como profesor de espacios curriculares de índole filosófica. Ante la misma el 27,8% respondió que no había trabajado ni trabajaba en dichas escuelas, y el 72,2% restante respondió que sí lo había hecho.

Las 13 personas que respondieron afirmativamente señalan, además, que se han desempeñado -o se desempeñan actualmente- en distintos espacios curriculares de índole filosófica y/o de incumbencia de título, tales como Filosofía, Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología, Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, Educación Cívica y Proyecto de Investigación en Ciencias Sociales.

Las 5 personas que respondieron negativamente, brindan distintos motivos por los cuales no trabajaron ni trabajan en escuelas secundarias de gestión estatal de la provincia a partir de una pregunta que habilitaba múltiples opciones. Entre las mismas, cabe mencionar: trabajan en otra jurisdicción (1 respuesta); se desempeñan en nivel secundario pero en gestión privada (2 respuestas); lo hacen en nivel superior de formación docente y/o artística estatal o privado (1 respuesta); en el nivel superior universitario estatal o privado (3 respuestas); trabajan en el sistema de investigación (1 respuesta); y por último, una respuesta es la opción que corresponde a otros motivos, pero no los especifica.

Las razones por los cuales las trayectorias laborales de estos docentes no cuenta con inserción en escuelas secundarias estatales son -como se puede apreciar- bastante variadas, aunque en su mayoría responden al hecho de que estos profesores han desarrollado su labor en el nivel superior universitario, ya sea estatal o privado.

### **Algunas apreciaciones sobre el trabajo realizado**

En primer lugar cabe mencionar que la tasa de retorno a la encuesta aplicada fue muy alta en tanto de 43 egresados a los que se los invitó a completar el formulario se recibieron 18 respuestas, lo que equivale a un 41 por ciento. No obstante ello, observamos que la mayor parte de quienes respondieron son quienes efectivamente

se han insertado laboralmente en las escuelas secundarias de gestión estatal de nuestra provincia. En este sentido, y si consideramos los datos de la investigación anterior que marcaban un escaso número de egresados de la UNS en tal situación, no se advierte correlación entre ambos resultados.

En función de ello quizás responden en su mayoría aquellos egresados que han quedado en relación con la UNS o han tenido una buena inserción laboral en las escuelas secundarias estatales o consideran que su palabra es valiosa y por ello aportan a este trabajo de la universidad. Ello invita a reflexionar qué reacciones establecemos con nuestros estudiantes/graduados para que quienes no han tenido inserción laboral en el nivel secundario elijan no responder o no considerar valiosa su experiencia.

Por otro lado, y solo como hipótesis, podemos aventurar que muchos de los egresados de la UNS se insertan con mayor rapidez en el nivel superior. Sospechamos esto último ya que el acceso a cargos en el nivel secundario, a través del puntaje de ingreso a la docencia, suele ser dificultoso durante los primeros años luego del egreso, hasta tanto se consiga un puntaje que permita un mejor posicionamiento. Por otra parte, el acceso a cargos de nivel superior a través de concursos, suele resultar más conveniente para alumnos recién egresados, que poseen saberes actualizados y entrenamiento en la tarea de escribir propuestas educativas, sumado a que los títulos de institutos superiores no universitarios no son habilitantes para este nivel. No obstante, en tanto recibimos realmente pocas respuestas de quienes no han trabajado en las escuelas secundarias de gestión pública, no podemos asegurar que esto sea así en este momento del trabajo, probablemente porque la encuesta aplicada no tuvo el alcance que esperábamos al diseñarla.

Pensando ya en las futuras líneas de trabajo, consideramos la necesidad de buscar y construir nuevos instrumentos de investigación cuantitativos que nos permitan indagar en aquellos egresados que sí se insertaron en las escuelas secundarias en qué aspectos la universidad los preparó y en cuales no para su inserción laboral y el desarrollo de su trabajo. Por supuesto que esta permitirá, a su vez, revisar nuestra propuesta formativa y pensar algunas modificaciones a las que se viene realizando en el proceso de reforma curricular de las carreras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur.

## **Bibliografía**

**Bernstein, B.** (1998): Clase, código y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal.

- Cerletti, A. y Ruggiero, G.** (editores) (2010): Enseñar filosofía en los límites. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento
- Davini, M. C.** (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Obiols, G.** (2008): Una introducción a la enseñanza de la filosofía. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Pogré, P., Krichesky, G. y otros** (2005): Formar docentes. Una alternativa multidisciplinaria. Buenos Aires: Papers editores.
- Schön, D.** (1992): La formación de profesores reflexivos. Barcelona: Paidós

## **Normativa**

República Argentina. Ley N° 24.195/93.

----- Ley N° 26.206/06.

Provincia de Buenos Aires. Ley N° 13.688/07.

Misterio de Cultura y Educación (1995). Contenidos Básicos Comunes para La Educación General Básica, 2º Edición. Buenos Aires.

----- (1997). Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. Resolución N° 180/12. Núcleos de Aprendizaje Prioritario.

Dirección General de Cultura y Educación de la pcia. de Buenos Aires. Resolución N° **6247/03. Polimodal.**

# **La configuración de un proceso de revisión curricular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL: decisiones y avances**

J. BERNIK

L. ROSSI

M. MAINA

S. CHEMES

desarrollocurricular@fhuc.unl.edu.ar

Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

## **Sobre la construcción del proceso de revisión curricular en FHUC**

Hemos manifestado al inicio, nuestra mirada respecto del currículum universitario y creemos que puede ser necesario que enfatizamos en dos cuestiones que aparecen medulares: su naturaleza histórica y su carácter procesal. Atender al currículum, en esta dirección, nos posiciona en un lugar profundamente dinámico, a la vez que desafiante y comprometedor. Por ello hablamos de construcción curricular, porque entendemos que las regulaciones, prescripciones y normativas que constituyen todo currículum como proyecto de formación, sólo recobran sentidos en las significaciones que los sujetos le asignan, en las apropiaciones e interpelaciones que, en definitiva y en primera instancia, constituyen las experiencias y prácticas cotidianas en la universidad.

En este sentido, los Planes de Estudios sistematizan y ordenan unos itinerarios de formación esperados que dan cuenta de la complejidad que implican en tanto se reconocen como una dimensión que requiere pensarse en sintonía y también en tensión con otras. Así, es necesario advertir los efectos de y en: las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes; las experiencias de los estudiantes, sus estilos y decisiones respecto de sus prácticas de aprendizaje; los espacios, tiempos y circuitos por donde circula la información; las dinámicas organizacionales y administrativas; el entramado de las tradiciones académicas; entre otras, se trata de dimensiones que constituyen la cultura y dinámica institucional y asignan sentidos al currículum y a las prácticas curriculares.

Hace algunas décadas, una antropóloga preocupada por comprender las redes, movimientos, dilemas que hacen a la vida de las instituciones educativas, interpela-

ba los corpus teóricos que pretendían explicarla y los advertía vulnerables y limitados. En este posicionamiento teórico político desafiante, nos invitaba a volver a mirarla institución como una trama histórica que amalgama, no sin fisuras, la historia documentada y la historia no-documentada (Rockwell, 1997). Nos convocaba así a ver, más que sólo mirar, el interjuego entre aquellas proyecciones, perspectivas y propósitos que estructuran el desarrollo institucional y que se evidencian en los lineamientos y marcos jurídico-administrativos, en tensión con todo ese otro territorio de experiencias y prácticas, configuraciones y reestructuraciones, atajos y desvíos, que explican la vida cotidiana de cada institución.

El proceso de revisión curricular iniciado en el año 2013 en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC, en adelante) se enmarca en estas perspectivas. Bien pueden pensarse como una brújula potente que ha orientado los modos, tiempos y espacios que fueron definiéndose para ir concretando día a día la posibilidad de ver-mirar, analizar e interrogar nuestras propias prescripciones – nuestra historia documentada-y prácticas curriculares – nuestra historia no documentada-. Sincintamente, procuraremos dar cuenta de ello en las páginas siguientes.

Tal y como se señalaba en la introducción del presente trabajo, nuestra Facultad alberga trece carreras de grado, con diferentes historias de constitución (algunas data su creación del año 1989 hasta las más recientes en el año 2005), campos de conocimiento de referencia (de las Ciencias Sociales, de las Humanidades, de las Ciencias Exactas, de las Ciencias Naturales) y perfiles de formación (Licenciaturas y Profesorados); algunas con mayor matrícula que otras, tendencias que en general se mantienen año a año; planteles docentes que en cada carrera tienen marcadas particularidades (aproximadamente 350 docentes en total) con relación a sus lugares de orígenes, trayectorias de formación, vínculos con la investigación, con la producción y con otras agencias de investigación, tiempos de pertenencia al plantel de la FHUC, desempeños profesionales fuera de la FHUC.

La sola identificación de estos pocos rasgos, nos permiten advertir la existencia de una unidad académica diversa y por ello, compleja. Rasgo que nos ha permitido, por un lado, explicar la existencia de dificultades a la vez que la configuración de logros y avances, y por el otro, fundamentalmente habilitar esta decisión institucional de gestar un *proceso de revisión curricular de todas las carreras de grado con carácter representativo, horizontal y de debate colectivo*.

En primer lugar, **definiendo los espacios de deliberación y decisión institucional y los integrantes de los mismos**. Así, se crean las Comisiones de Revisión Curricular por Carreras (C. por C. en adelante, una por cada Departamento que nuclea, en algunos casos, carreras de Licenciaturas y Profesorados) inte-

gradados por docentes, estudiantes y graduados; y la Comisión Central de Revisión Curricular (C.C. en adelante) integrada por la Secretaría Académica, las Direcciones que la conforman – de Desarrollo Curricular, de Enseñanza de Grado, de Atención al Estudiante-, por el presidente de la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo, los representantes estudiantiles ante este órgano de gobierno y por dos representantes de cada Comisión por Carreras -uno titular y otro alterno-. Los integrantes de cada Comisión son elegidos al interior de cada Departamento por sus propios pares y en este ámbito, también se decide el representante ante la C.C. Tienen una periodicidad de un año y una vez definida la conformación de cada Comisión, la Secretaría Académica eleva la nómina como propuesta, ante el Decano que es quién los designa mediante Resolución correspondiente (Res 131/13; Res 312/14; Res 367/15; Res 325/16).

En segundo lugar, **delimitando los problemas y ejes de análisis curricular mediante un tiempo de deliberación**. Al inicio de cada año, al interior de la C.C. se consensua una agenda de temas a abordar y se esbozan expectativas y propósitos de trabajo para el año. Durante 2013 y 2014 se atendió a la problemática de los perfiles de formación (Licenciaturas y Profesorados) y al análisis en general del funcionamiento pedagógico, disciplinar, administrativo en cada carrera. En el año 2015, la problemática de la formación general en los Planes de Estudios de las Carreras<sup>1</sup>. En el año 2016 se abordó la problemática de la formación profesional en ambos perfiles.

La definición de esta agenda de temas no inhabilita la discusión y análisis de problemáticas emergentes, no previstas y de relevancia para alguna o algunas carreras en particular. No obstante, se ha procurado que las discusiones y producciones partan y contribuyan a focalizar en el tema central definido.

La dinámica de trabajo año a año ha ido variando. En alguna oportunidad ha funcionado con mayor sistematicidad la C.C. y con menor preponderancia las C. por C., en cambio en otras, ha sucedido a la inversa. Si bien la convocatoria general y la periodicidad de reuniones se realizan desde la Secretaría Académica, paralelamente cada C. por C. ha mantenido un propio ritmo de trabajo interno, de acuerdo a sus expectativas, problemáticas y necesidades. Cuestión que se reconoce como valiosa porque hace a los movimientos institucionales que se suceden cuando se ponen en foco de análisis las propias prácticas de trabajo, pedagógicas, curriculares.

---

1 El Reglamento de Carreras de Grado de la UNL (Res CS 43/05) estipula en su art.1 que todos los Planes de Estudios de las Carreras de Grado deberán estar conformados por tres Áreas de Formación: un Área de Formación General y otra de Formación Disciplinar – Básica, Integrada y especializada.

En tercer lugar y en procura de gestar este proceso de análisis representativo, horizontal y, particularmente, de debate colectivo, también se han generado **instancias de discusión con la totalidad de la comunidad académica**.

Esto se ha realizado mediante la presencia de especialistas externos a la FHUC, quienes han participado en calidad de expertos en alguna temática curricular en particular a través de espacios de formación e intercambios abiertos, con convocatorias públicas a toda la comunidad académica. En estas ocasiones, los especialistas han mantenido instancias de trabajo con los integrantes de las Comisiones y también con docentes, estudiantes y graduados en general.

Asimismo, se han generado jornadas institucionales de trabajo (con docentes, con graduados, con grupos de estudiantes – adscriptos<sup>2</sup>, becarios, tutores, cientíbcarios- y con la totalidad de ellos) en las que se han abordado temáticas específicas, se ha socializado información relativa al proceso de revisión curricular, y, por supuesto, se han recogido sus miradas, experiencias y críticas sobre la formación ofrecida y/o recibida.

Finalmente, creemos que todo este empeño de gestar un espacio decisional colectivo se asienta también en un pilar casi imprescindible: **la sistematización y difusión de información sustancial de este proceso**. Por un lado, se van registrando y documentando los aportes de cada Comisión, los debates y los acuerdos logrados; por el otro, se va recogiendo y socializando información cualitativa y cuantitativa sobre diferentes aspectos de las prácticas curriculares. Se trata de diferentes tipos de documentos que han contribuido a las reflexiones y toma de decisiones.

En general, desde el equipo de la Secretaría Académica, se proponen documentos iniciales de discusión que reúnen algunos tópicos e interrogantes sobre el tema de agenda. Son propuestos como primeras orientaciones para el intercambio, las que a lo largo del año y a través de las diferentes instancias de trabajo, se van revisando, enriqueciendo y consensuando. Se han logrado documentos finales que son expresión de los acuerdos básicos alcanzados en las Comisiones<sup>3</sup>, algunos han sido

---

2 En el marco de este VIII Encuentro, hemos presentado un trabajo que comparte un análisis de las experiencias de adscripciones en docencia, un dispositivo curricular que posibilita a los estudiantes realizar estancias de trabajo al interior de equipos de cátedra. El título del trabajo es "*Experiencias de formación docente en el aula universitaria: el rol de las adscripciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL*"

3 *Orientaciones para iniciar el proceso de revisión curricular de Carreras* Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, agosto 2013; *Consideraciones sobre las propuestas de formación*. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, agosto 2014; *Criterios para reconfigurar el área de Formación General*. Secretaría Académica, Dirección



presentados ante el Consejo Directivo de la FHUC 4. Respecto de uno de estos acuerdos básicos nos detendremos en el próximo apartado.

Respecto de información relevante que circula, aún desde antes del 2013, tanto el equipo de la Secretaría Académica como en el marco de Programas institucionales<sup>5</sup>, se han elaborado diferentes herramientas de recolección de información cualitativa y cuantitativa respecto de los procesos de aprendizaje (encuestas 2016 y entrevistas 2012, 2015); trayectorias académicas (lecturas de información disponible en sistemas informáticos SIU Guaraní, O3, Wichi, en el año 2012 y en los años 2015 y 2016); procesos y prácticas docentes (talleres con grupos de docentes; encuestas 2016); experiencias de formación y primeras experiencias laborales de graduados recientes (entrevistas 2012, 2015 y encuestas 2016<sup>6</sup>). En todos los casos, se han recogido, sistematizado y publicado en Informes correspondientes que se socializan en cada instancia de trabajo y en espacios digitales destinados especialmente a la circulación de información relativa al proceso de revisión curricular. A través del sitio web de la Facultad<sup>7</sup> se puede acceder a una parte importante de esta información sistematizada y en el entorno virtual de la UNL<sup>8</sup>, la C.C. posee un espacio es-

de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, agosto 2015; *Formación en la práctica profesional en las Carreras de Grado de FHUC: consideraciones generales para iniciar el intercambio*. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, junio 2016. Disponibles en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza/revison-curricular/materiales-de-trabajo/documentos-para-la-discusion.php>

4 *Acuerdos alcanzados para la Configuración Curricular. El Área de la Formación General en los Planes de Estudios de las Carreras de Grado de FHUC*. Presentación en CD. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, marzo 2016. Disponible en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza/revison-curricular/materiales-de-trabajo/documentos-para-la-discusion.php>

5 Plan Institucional Estratégico de la Facultad de Humanidades y Ciencias, 2010. Disponible en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/institucional%20documentos/PIE%20final.pdf>; Programa de Ingreso y Permanencia (PROIPE, Res CD 375/10) disponible en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/institucional%20documentos/PROIPE%20FHUC.pdf>. Además, Programa de Apoyo a las Humanidades (PROHUM I); Proyecto y Acción "Revisión y fortalecimiento de los proyectos curriculares de las carreras de grado de la FHUC" (2011-2013) y *Mejoramiento de la formación académica de grado a partir de procesos de revisión curricular (2014-2016)*

6 Respecto de los resultados de esta encuesta a graduados, aplicada en el año 2015, hemos presentado un trabajo en el marco del presente VIII Encuentro "La Universidad como objeto de investigación", 2017, cuyo título es *Las primeras experiencias laborales vinculadas al título de grado: las miradas de los graduados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL*.

7 Ver <http://www.fhuc.unl.edu.ar/pages/ensenanza/revison-curricular.php>

8 En este espacio ([entornovirtual.unl.edu.ar](http://entornovirtual.unl.edu.ar)) se encuentran disponibles para los integrantes de la Comisión Central de Revisión Curricular, sistematizaciones sobre: *Informe Final. Ingresantes*. Secretaría Académica, Subsecretaría de Enseñanza de Grado, FHUC, 2012; *Informe Final. Estudiantes avanzados*. Secretaría Académica, Subsecretaría de Enseñanza de Grado, FHUC, 2012; *Informe Final. Graduados*. Secretaría Académica, Subsecretaría de Enseñanza de Grado, FHUC, 2012; *Estudio inicial sobre trayec-*

pecífico al que ingresan los integrantes de la misma y allí encuentran la totalidad de estos materiales disponibles para su descarga y/o consulta.

### **Acuerdos alcanzados para la Configuración Curricular. El Área de la Formación General en los Planes de Estudios de las Carreras de Grado de FHUC: acerca de cómo consensuamos un acuerdo**

Durante el año 2015, tanto las C. por C. como la C. C. se abocaron al análisis en torno a la problemática de la formación general en la formación universitaria. Tal como lo presentamos con anterioridad, los lineamientos curriculares para las carreras de grado de UNL, estipulan que la formación general tendrá un espacio relevante dentro del total de espacios de formación que ofrezcan los Planes de Estudios de las Carreras. Nos propusimos abordar la problemática desde varios ángulos, además del diseño curricular en sí. Entonces considerábamos

“Los lineamientos institucionales existentes ofrecen criterios para la fundamentación y reestructuración curricular de la formación general que, aunque flexibles, constituyen un marco de referencia necesario para cualquier modificación que se realice. En general se acuerda con la necesidad de asignarle nuevos alcances a la formación general a la luz de los profundos cambios que hoy atraviesan a las sociedades: nuevas dinámicas y problemáticas culturales y sociales, a nivel local, regional e internacional que marcan un presente y un porvenir desafiante en los desempeños profesionales de los futuros graduados. Escenario que exige revisar de qué modo la formación general aporta especialmente en fortalecer en el estudiante una mirada amplia sobre sí mismo y los demás en tanto sujetos sociales, ciudadanos, futuros profesionales comprometidos con este presente y con prácticas institucionales cada vez más complejas. En la dirección de estas consideraciones se ha estimado la importancia de configurar un AFG (Área de Formación General) no sólo como un espacio de formación conceptual resultado del aporte de algunos campos disciplinares específicos, sino también abrirla al aporte de otros campos disciplinares que contribuyan a estos propósitos” (Documento marco, agosto 2015:2-3)

---

*torias académicas de estudiante de FHUC. Sistematización por Carreras. Secretaría Académica, Subsecretaría de Enseñanza de Grado, 2012; Encuesta a Graduados recientes de FHUC, Sistematización. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, FHUC, marzo 2016; Encuesta a docentes de FHUC, Sistematización. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, FHUC, marzo 2016; Encuesta a estudiantes de FHUC, Sistematización. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, FHUC, diciembre 2016.*

Es así que durante todo el año 2015 procuramos abrir los significados y expectativas que los diferentes actores curriculares asignamos a la temática, analizamos entonces, y más allá de su configuración en un diseño curricular, cuáles eran nuestras perspectivas en torno a la formación general que hoy deberíamos ofrecer a nuestros estudiantes. Procuramos así redimensionar la problemática en términos de desafíos que en el presente marcan a los desempeños profesionales.

En este intercambio tuvieron un lugar preponderante los equipos de cátedra directamente vinculados a la formación general porque tienen a su cargo los espacios curriculares que conforman el Área de Formación General en los Planes de Estudios vigentes. Y en un fecundo intercambio de voces y miradas, fuimos construyendo otras líneas de trabajo posibles para reconfigurar la formación general y el Área curricular correspondiente.

Así, luego de un intenso trabajo, acordamos en la definición de tres atributos que deberá atravesar las propuestas de formación que conformen el Área de la **Formación General en las Carreras de Grado de FHUC: riqueza y diversidad** en las propuestas de formación que se ofrezcan; **flexibilidad**; y, **articulación** entre el Área de Formación General y las demás Áreas que conforman los Planes de Estudios<sup>9</sup>.

Respecto del primer atributo reconocimos la necesidad de abordar, como parte de la formación general, otras problemáticas y temáticas que hoy se reconocen relevantes y prioritarias para ofrecer una mirada amplia y comprometida a nuestros estudiantes, futuros profesionales. Definimos tres ejes problemáticos: problemática social contemporánea; problemática en torno al conocimiento; problemática sobre el lenguaje. Y algunas de las temáticas incluidas en ellos: Estado, Políticas Públicas y Construcción de ciudadanía, Configuraciones Territoriales y Problemáticas ambientales; Cuestiones éticas vinculadas a la construcción del conocimiento; Lenguajes y prácticas culturales; entre otras.

Cuando acordamos sobre la flexibilidad de las propuestas de formación general, enfatizamos en la importancia de una formación general que acompañe la trayectoria de formación universitaria. Esto es, que no quede anclada en un solo tiempo de cursada sino que se ofrezcan propuestas en los Ciclos Iniciales y en los Ciclos Superiores de cada Plan. Y con relación a la articulación, todos advertimos la importancia de coordinar las diferentes propuestas al interior del Área de Formación General

---

<sup>9</sup> Estos acuerdos son parte del documento *Acuerdos alcanzados para la Configuración Curricular. El Área de la Formación General en los Planes de Estudios de las Carreras de Grado de FHUC*. Presentación en CD. Secretaría Académica, Dirección de Desarrollo Curricular, Dirección de Enseñanza de Grado, Dirección de Atención al Estudiante, FHUC, marzo 2016. Ver nota 4.

y con las demás asignaturas y espacios curriculares que conforman las otras Áreas de Formación. Creemos de fundamental importancia sostener una propuesta enriquecedora y para ello entendemos de fundamental valor coordinar y atender la pertinencia y la novedad que cada una de éstas aporte a la formación. Nos parece central entonces velar, a través de un trabajo académico de mucha coordinación, por la complejización creciente de los contenidos y sus particulares aportes, evitando superposiciones o áreas de vacancias de formación.

Creemos que los acuerdos alcanzados respecto de esta problemática expresan de alguna manera el *modus operandi* que, como institución, nos estamos dando para mirar y revisar nuestras propuestas de formación. Por ello queríamos socializarlo en este espacio de intercambio.

Proceso de acordar que, como venimos sosteniendo, no está exento de dificultades y, probablemente, de dimensiones no atendidas en su totalidad. Pero también creemos que dada la diversidad que nos constituye como unidad académica, la posibilidad de definir un acuerdo marco en torno a una temática común a todas las carreras, es un importante logro académico que nos fortalece y nos anima a seguir trabajando en los mismos sentidos.

### **Mirar en perspectiva: reconocer avances, definir nuevas direcciones**

Llegados hasta aquí y como un modo de “inventario último” –aunque no definitivo– del camino hasta ahora recorrido, decimos que podríamos reconocer dos tiempos que van entrelazándose: *el de las previsiones* que se articulan con los propósitos, expectativas y deseos de todos y cada uno de los integrantes de las comisiones que se reconocen en el marco general de un proyecto institucional; y *el tiempo de los procesos*: versátil, abierto, espontáneo y delicado. Genera una experiencia de trabajo institucional que en términos programáticos va complejizándose como en una trama de diferentes direcciones; así, el calendario se redimensiona constantemente al ritmo de un pulso definido por múltiples deliberaciones, intercambios, contradicciones y acuerdos que hacen que, como todo espacio de construcción colectiva, redunde luego en el fortalecimiento institucional.

Creemos decididamente que esta es la savia de las instituciones públicas en general, de la universidad y sus apuestas, en particular. Por ello, también ha sido una decisión institucional el dedicar tiempo al análisis de problemáticas medulares que en su abordaje desnudan otras, más profundas quizás, que hacen a la historia de

nuestra institución, a sus tradiciones académicas, a nuestra cultura como comunidad académica.

En tal sentido, el año pasado (2016) hemos iniciado la discusión en torno a una problemática sustancialmente compleja por la diversidad de aspectos, perspectivas, normativas y sujetos involucrados, tal es: *la problemática de la formación en la práctica profesional*. Hemos identificado algunos acuerdos que entendemos centrales: la acreditación de experiencias de formación extra-académicas de nuestros estudiantes dentro de los Planes de Estudios; la necesidad de revisión de la normativa vigente respecto de algunos itinerarios de formación generados en las Carreras (por ejemplo: las Prácticas Docentes de Residencia en los Profesorados; las Tesinas en las Licenciaturas); la importancia de habilitar la articulación formación académica- práctica profesional desde el inicio de las cursadas en cada Carrera.

Para cerrar la presentación de nuestra experiencia, creemos necesario insistir en la riqueza de este proceso de revisión curricular de carreras. Nos hemos implicado en un itinerario decisional relevante en torno a las prácticas de formación que generamos como comunidad académica, en torno a las prácticas de aprendizaje que vivencian nuestros estudiantes y a las prácticas profesionales que desarrollan nuestros graduados. Somos muchos los que estamos implicados en tamaña apuesta: la mejora de las prácticas. Aún nos resta un camino por recorrer y aún restan decisiones por tomar. En eso estamos, como un modo de sostener principios que nos configuran como universidad pública, de afianzarlos con acciones, de fortalecerlos con el trabajo cotidiano.

## Bibliografía de referencia

**Agamben, G.** (2011) ¿Qué es un dispositivo? Revista *Sociológica (México)*, 26(73), 249-264. Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732011000200010&lng=es&tlng=es)

**Bernik J., Rossi L., Sosa Sállico M.** (2011) “Acciones y decisiones político académicas en torno al ingreso y la permanencia. Consideraciones sobre un Programa institucional” Simposio Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas. Agosto 2011. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos

----- (2013) “Rendimiento académico y currículum universitario: la relevancia de la multidimensionalidad para atender problemáticas complejas”. Coloquio Interna-

cional sobre Gestión Universitaria en América Latina. Universidad Tecnológica Nacional, Buenos Aires.

**De Alba A.** (1995) *Currículum: crisis, mito y utopía*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

----- (2002) *Currículum universitario. Académicos y futuro*. México: Plaza y Valdéz.

**Lamarra N., Marquina M.** (comp, 2012) *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – EDUNTREF-

**Rinesi E. y Soprano G.** (comp. 2007) *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades, de Immanuel Kant*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

**Rockwell E.** (coord., 1997) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

**Stubrin A., Díaz N.** (2011) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Editorial Universidad Nacional del Litoral.

# **Apreciación de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y el sistema de evaluación en la asignatura Morfología de las carreras de Bioquímica y Farmacia**

MARÍA EUGENIA BIANCARDI

MARÍA CRISTINA LUGANO

MARCELA EDIT TRAPÉ

MARÍA JOSÉ MADARIAGA

mebiancardi@yahoo.com.ar

Área Morfología - Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas - Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.)

## **Introducción**

Morfología es una asignatura cuatrimestral de segundo año de las carreras de Bioquímica y Farmacia de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario.

La asignatura Morfología es una disciplina que estudia la estructura de un organismo o sistema en un contexto comparativo. Estudia la estructura interna de nuestro organismo y sus partes, esto es, órganos, tejidos y células. Se subdivide en anatomía, que trata de la estructura general de los organismos, histología, que se refiere a la estructura microscópica de los tejidos y citología, que estudia las células que son las unidades estructurales y funcionales de vida. En el cursado de la asignatura está presente en forma constante el análisis de la estructura de las células, los tejidos y los órganos, en relación con la función específica de cada uno de ellos. Esta concepción integradora de la Morfología contribuye a incrementar la comprensión de la Fisiología, asignatura a la cual Morfología sirve de andamiaje. Por ello, se requiere haber regularizado Morfología para el cursado de Fisiología.

Morfología es una asignatura de duración cuatrimestral, con una carga horaria de 5:30 horas semanales, distribuidas en dos clases teóricas de 2 horas cada una (4 horas semanales) y una clase de trabajos prácticos de 1:30 horas.

Las dos clases teóricas se dictan en dos turnos, uno por la mañana y uno por la tarde, con el fin de brindar la posibilidad a los alumnos de elegir los horarios más convenientes. Para el desarrollo de dichas clases los docentes utilizan el PowerPoint

como herramienta didáctica, estableciéndose una interacción docente-alumno que facilita la comprensión de los temas, favoreciendo el aprendizaje significativo. En dichas clases se desarrollan los contenidos conceptuales de los temas que posteriormente se trabajan en las clases de trabajos prácticos (TP).

Las clases de TP se dictan en el aula de microscopía del área Morfología. El aula dispone de 15 microscopios individuales y un microscopio quintuple. Este último tiene adosada una cámara digital cuyas imágenes microscópicas se proyectan en una pantalla plana de TV led. Además, los estudiantes tienen la posibilidad de utilizar láminas que fueron diseñadas por los docentes, las cuales contienen imágenes microscópicas, esquemas y cuadros de los contenidos que se desarrollan en cada clase.

Las clases de TP consisten en una introducción teórico-práctica en la cual el docente interactúa con los estudiantes, destacando los contenidos conceptuales más importantes del tema a desarrollar, incluyendo una breve descripción de cada uno de los preparados histológicos que los alumnos observarán al microscopio en forma individual. Luego de esta introducción, o durante la misma, el docente hace una demostración de cada preparado histológico a través de la pantalla plana. Dicha observación grupal favorece la posterior observación individual de los estudiantes.

Los alumnos cuentan desde el inicio del cursado de la asignatura con una guía de trabajos prácticos como parte del material de estudio. Dicha guía es confeccionada por los docentes del Área. En ella se describen los diferentes preparados histológicos de cada uno de los TP y se incluye una serie de consignas –preguntas, esquemas e imágenes microscópicas-. Durante la observación al microscopio los estudiantes responden las consignas de dicha guía con apoyo del docente.

La regularización de la asignatura se cumplimenta cuando el alumno:

- asiste al 85% de los trabajos prácticos.
- aprueba el examen parcial teórico o su respectivo examen recuperatorio con un puntaje igual o mayor a seis (6).
- aprueba el examen parcial práctico o su respectivo examen recuperatorio con un puntaje igual o mayor a seis (6).

**Existe un sistema de promoción de la asignatura.** Para promover la materia el alumno deberá:

- aprobar el parcial teórico con no menos de 6 (seis) puntos y con no menos del 60% de cada pregunta.
- aprobar el parcial práctico con no menos de 6 (seis) puntos.



➤ rendir un segundo parcial en el turno de examen final noviembre – diciembre, en cualquiera de las tres mesas. Dicha evaluación incluye todos los temas que no se evaluaron en el parcial de regularización.

El alumno que logra su promoción acredita la asignatura y no rinde examen final.

La inquietud y preocupación de los docentes del Área se pone de manifiesto año tras año, durante el dictado y la finalización del mismo, cuando se analiza el rendimiento académico respecto de los porcentajes de regularización y aprobación del examen final de la asignatura. Es por eso que surgen muchos interrogantes en torno a los alumnos, los docentes, la enseñanza, el aprendizaje, el programa de la asignatura, el currículum de las carreras, los conocimientos previos de los alumnos, las expectativas profesionales, las estrategias de enseñanza, las estrategias de aprendizaje, las motivaciones para el aprendizaje, los hábitos de estudio, las técnicas de estudio, la búsqueda de información y el sistema de evaluación de los aprendizajes.

El proceso de aprendizaje siempre es individual, aunque se lleva a cabo en un entorno social determinado. Indudablemente la sociedad, en la que están inmersos los estudiantes, se ha modificado. El cambio que han originado la informática y las nuevas tecnologías se evidencia en muchos aspectos, sin embargo su introducción en la enseñanza todavía no tiene gran incidencia. Es importante destacar que la disponibilidad de la información no es equivalente a conocimiento. La información se compone de datos y acontecimientos, mientras que el conocimiento se refiere a la comprensión y el significado que se da a la información (Ontoria, 2003). En este sentido, es imprescindible modificar la enseñanza para lograr el aprendizaje en los estudiantes de esta nueva sociedad. Actualmente no es necesaria la memorización de datos para obtener buenos resultados en la enseñanza, ya que se dispone de medios tecnológicos donde se almacena mucha información; lo importante es utilizar esa información para construir el conocimiento.

Durante el **proceso** de aprendizaje, el sujeto pone en marcha diversos **mecanismos cognitivos** que le permiten interiorizar la nueva **información** que se le está ofreciendo y así convertirla en conocimientos útiles. Ausubel (1989) plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose por "estructura cognitiva" al conjunto de conceptos que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Para la orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no sólo saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos que maneja. El aprendizaje significativo no es una mera acumulación de conocimientos, sino una forma de

aprendizaje que le permite al alumno realizar un proceso de asimilación, reflexión e interiorización, desarrollando una actitud crítica y la capacidad para tomar decisiones.

Aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente) y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz. En base a las múltiples definiciones para conceptualizar a las estrategias de aprendizaje, se puede entender que son procedimientos, que pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas y persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos. Según Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) se puede definir a una estrategia de aprendizaje como a un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Los objetivos particulares de cualquier estrategia de aprendizaje pueden consistir en afectar la forma en que se selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento, o incluso la modificación del estado afectivo o motivacional del aprendiz, para que éste aprenda con mayor eficacia los contenidos curriculares o extracurriculares que se le presentan. La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Esto hace referencia a cuatro tipos de conocimiento que interactúan cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje. Dichos procesos consisten en:

- ✓ Procesos cognitivos básicos: se refieren a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y recuperación, entre otros.

- ✓ Base de conocimientos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas) y usualmente se denomina "conocimientos previos".

- ✓ Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje.

✓ **Conocimiento metacognitivo:** se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

Los profesionales de la educación introducen estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado aprenda a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. De esta forma, el alumno percibe que no basta con las capacidades propias, como la memoria o el esfuerzo, sino que también son importantes las herramientas y los hábitos que faciliten el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El propósito del docente en este sentido es lograr que el alumno ponga en práctica estas estrategias de aprendizaje durante toda su vida y en diferentes contextos, haciendo uso de diferentes técnicas de estudio. Pero, ¿qué diferencia hay entre estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio? Las técnicas de estudio son acciones y actividades concretas que realizan los alumnos cuando estudian, como repetir, subrayar, esquematizar, resumir, entre otras. Las técnicas se convierten en un hábito al formar parte de la rutina; por eso, una técnica se convierte en una estrategia de aprendizaje cuando se es consciente de que se está empleando para lograr un objetivo. Dicho de otra forma, una estrategia de aprendizaje supone una toma de decisión consciente. La puesta en marcha de una estrategia requiere de una planificación, regulación y evaluación de la o las técnicas que se utilizan. De esta forma, para una persona, poner en marcha las llamadas estrategias de aprendizaje no es algo que surge espontáneamente, necesita una enseñanza intencionada. Los expertos señalan la importancia de que las estrategias de aprendizaje se enseñen durante toda la escolaridad, desde pre-escolar, en la universidad, y a lo largo de la vida. Además, las estrategias deberían ser las más adecuadas en función de cada momento y en relación a los distintos tipos de contenidos a aprender.

Muchas técnicas de estudio que se aplican en el aula, tales como, el subrayado, toma literal de apuntes, los resúmenes, entre otras; se asocian con el aprendizaje memorístico. En estas técnicas se intenta reforzar la memoria en la adquisición de los conocimientos, no haciendo hincapié en la comprensión.

Además, para enseñar a los estudiantes a pensar, decidir y actuar, se deben promover tareas de evaluación que permitan demostrar sus habilidades, considerando a las tareas de evaluación como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Padilla-Carmona et al, 2010).

La evaluación forma parte del currículum universitario, es decir, forma parte del proyecto formativo que se desarrolla en cada Facultad. La formación brindada por la Universidad posee algunas características particulares que la diferencian de la que se

ofrece en otros centros educativos. La Universidad tiene un carácter netamente profesionalizante y de "acreditación". De algún modo, la Universidad garantiza que los alumnos que superan los estudios, han completado su formación y han alcanzado el nivel suficiente como para poder ejercer la profesión correspondiente a los estudios cursados. Para analizar el sentido de la evaluación en la Universidad, se debe considerar esta doble dimensión (formativa y de acreditación) (Fernández Marcha, 2008).

La evaluación constituye una oportunidad excelente para que quienes aprenden pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones y sus saberes.

En este sentido, Álvarez Méndez sostiene que “en la medida que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo” (Álvarez Méndez, 2001).

La evaluación formativa tiene que estar al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. “Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje” (Álvarez Méndez, 2001). La evaluación debe ser procesual, continua, integrada en el currículum y, con él, en el aprendizaje. “Un análisis de las relaciones existentes entre la enseñanza y la evaluación, mostrará cuál es su potencialidad didáctica y cuáles son las barreras que pueden estorbar su pleno desenvolvimiento”, según Camillioni.

Todo proceso de evaluación requiere de recolección de información respecto del objeto que se está evaluando, principalmente a través de instrumentos de evaluación de óptima calidad. La información emanada de la aplicación de los instrumentos de evaluación orienta el proceso de toma de decisiones, que permite mejorar y desarrollar con éxito los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Sanmartí, 2007).

En algunas épocas se pensaba que existían formas de evaluación absolutamente mejores que otras. Actualmente se considera que la calidad de la evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a su contexto. Las formas de evaluar deberán estar de acuerdo con las áreas conceptuales involucradas y las operaciones cognitivas priorizadas. El tipo y forma de evaluación deben estar determinados por el enfoque utilizado respecto a un área de conocimiento y las operaciones cognitivas que se potencian, alcanzándose así una evaluación de calidad. Una situación reiterada en el aula es la distancia que existe entre el estilo y la forma de enseñar, con la forma de evaluar ese proceso. A veces se proponen en las distintas instancias evaluativas consignas de reflexión crítica, o consig-

nas de integración de conocimientos cuando no fueron realizadas durante los procesos de enseñanza.

Para crear una nueva cultura evaluativa es necesario encontrar mayores niveles de coherencia entre el cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se evalúa, considerando cada formato curricular. Se sabe que la forma en que se presenta el contenido también es contenido, por lo tanto lo que se evalúa es el modo en cómo ese conocimiento fue reconstruido, reapropiado, resignificado, con relación a las formas en que fue desarrollado. Se evalúa la apropiación del contenido, pero también se evalúan las formas en que el mismo es presentado, esto depende mucho de cómo el docente diseña sus estrategias en la clase.

Cuando el vínculo entre el docente y el estudiante está centrado en la construcción del conocimiento, la instancia de evaluación también es una estrategia. En dicha estrategia el estudiante es capaz de poder percibir su proceso de aprendizaje, identificar y expresar sus necesidades, establecer objetivos y expectativas, realizar un plan de acción para conseguirlo, identificar recursos y valorar logros.

En el Nivel Superior es necesario formar un profesional, esto implica acompañar a los estudiantes a transitar un proceso formativo que promueva determinadas experiencias y brinde oportunidades en cada uno de los espacios curriculares. Cuando un docente construye su programa de asignatura, diseña una parte del proceso formativo del futuro profesional. En consecuencia, los criterios evaluativos no deben estar solamente supeditados a los conocimientos trabajados en dicho programa, sino a cómo dichos saberes son valorados, reconocidos y puestos en juego por el estudiante como futuro profesional.

En el contexto de una evaluación formativa, el alumno es un artífice fundamental del proceso de aprendizaje. La valoración que los estudiantes realizan acerca de este proceso y del sistema de evaluación debe ser considerada por los docentes con el fin de mejorar dicho proceso y reformular, si fuera necesario, los instrumentos de evaluación vigentes.

## **Objetivos**

Los objetivos de este trabajo fueron: evaluar el proceso de aprendizaje que realizan los alumnos durante el cursado de la asignatura Morfología y analizar el sistema de evaluación de la asignatura, a través de la apreciación de los estudiantes.

## Metodología

La Investigación Educativa posee características propias que hacen complejo su estudio y descripción. Persigue múltiples objetivos y fines, a la vez que estudia fenómenos particulares y emplea variados métodos. La realidad educativa es dinámica, interactiva y compleja, está atravesada por aspectos éticos, morales, políticos y sociales, cuyo examen se aborda fundamentalmente desde planteos humanístico-interpretativos (sin que ello implique el abandono de técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo). Estos rasgos pueden brindar a la investigación educativa un carácter subjetivo e impreciso (Vitale, M.).

La Investigación en Educación se enfrenta a múltiples obstáculos metodológicos, no obstante se debe considerar que las diferentes técnicas de investigación, tanto cuantitativas como cualitativas, poseen capacidades y restricciones diferentes, las cuales deben complementarse para favorecer las necesidades de la investigación de acuerdo a sus objetivos, al área y al problema a investigar (Errandonea, 1994).

Este trabajo es un estudio exploratorio y descriptivo, en el marco de un paradigma de investigación cualitativa.

Los estudios exploratorios persiguen familiarizar al investigador con un tópico desconocido, poco estudiado o novedoso. Dankhe (1986, 1989) sostiene que dichos estudios “buscan observar tantas manifestaciones del fenómeno estudiado como sea posible”, lo que implica un mayor riesgo y mayores precauciones por parte del investigador. La investigación exploratoria utiliza un enfoque cualitativo.

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar (Dankhe, 1986, 1989).

Desde la perspectiva cualitativa, se considera que la sistematización busca encontrar el significado y la comprensión de la práctica social, ordenando y relacionando lógicamente la información que la práctica suministra y que ha sido registrada. La sistematización en la investigación cualitativa es necesaria ya que cuando los datos son formalizados y sistematizados, la teorización se convierte en investigación empírica (Goetz y Le Compte, 1988).

Para cumplir los objetivos del presente trabajo, se encuestó a los alumnos (n=168) que estaban finalizando el cursado de la asignatura Morfología y ya habían rendido el parcial teórico y el parcial práctico.

Una encuesta es una técnica cuantitativa que consiste en una investigación realizada sobre una muestra de sujetos, representativa de un colectivo más amplio, que

se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con el fin de conseguir mediciones cuantitativas sobre una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población. Las encuestas presentan algunas ventajas, ya que permiten obtener información de casi cualquier tipo de población, permiten obtener información sobre hechos pasados de los encuestados, tienen gran capacidad para estandarizar datos, lo que permite su tratamiento informático y el análisis estadístico, además de su bajo costo para la información que se obtiene de ellas. En el presente trabajo se utilizó un cuestionario anónimo y voluntario. El cuestionario es un instrumento de recolección de datos rigurosamente estandarizado que operacionaliza las variables objeto de observación e investigación, por ello las preguntas de un cuestionario constituyen los indicadores de la encuesta.

Existen determinados pasos básicos en la elaboración de un cuestionario. Se debe determinar con claridad qué tipo de información necesitamos y de qué población queremos su opinión. Esto debe permitir tomar decisiones sobre qué preguntas son necesarias y cuáles no, y sobre el estilo de redacción de las preguntas. (Martínez, 2002).

Se recomienda que una vez especificado el tema y la población de la que se quiere obtener información, se defina una finalidad (para qué se necesita esa información) y unas áreas de contenido más específicas (Martínez, 2002). Se debe seleccionar el tipo de preguntas y redactar las mismas, dado que el uso de cada tipo depende de la investigación que se esté llevando a cabo, considerando que cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación, lo que da lugar a que en cada caso el tipo de preguntas sea diferente (Hernández et al, 2003). Es necesario también redactar un breve texto introductorio con el fin de motivar a los encuestados y explicar el objetivo o propósito del estudio, y que aluda a la relevancia del tema de la investigación (León y Montero, 2003; Martínez, 2002, Salkind, 1999). Además, en este texto introductorio se debe garantizar el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, lo cual facilita que el encuestado responda con más libertad (León y Montero, 2003; Martínez, 2002). Finalmente se debe diseñar el aspecto formal del cuestionario, teniendo en cuenta la presentación del mismo, su longitud, el orden de las preguntas y su formato. La formulación del cuestionario se realiza teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- ✓ Los cuestionarios no deben ser excesivamente largos, ya que en cuestionarios largos -más de 100 preguntas- disminuye el porcentaje de respuestas.
- ✓ Las preguntas tienen que ser sencillas y redactadas de tal forma que puedan comprenderse con facilidad.

- ✓ No deben incorporar juicios de valor.
- ✓ Nunca deben sugerir la respuesta, incitando a contestar más en un sentido que en otro.
- ✓ Deben referirse a una sola idea.
- ✓ Las preguntas que estén dentro de un mismo tema deben estar agrupadas en el cuestionario.

Los cuestionarios presentan algunas ventajas, ya que son fáciles de realizar, fáciles de valorar, sirven para comparar grupos e individuos. Además, ofrecen cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas y registros de respuestas. Si se consigue una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de las preguntas, la utilidad del cuestionario es grande pues es contestado por muestras representativas, considerando entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre los objetivos planteados (Díaz-Aguado, Royo, 1995).

En el cuestionario diseñado para cumplir el objetivo del presente trabajo, se consultó a los alumnos acerca de las clases teóricas, las clases de trabajos prácticos, las clases de consulta teóricas y prácticas, y las instancias de evaluación teóricas y prácticas de la asignatura. El contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que se midan a través de éste. Este cuestionario consistió de preguntas abiertas y cerradas.

Las preguntas abiertas son aquellas en las que se permite al encuestado responder a su criterio y sin sugerencia de opciones. No delimitan de antemano las alternativas de respuesta, dejan un espacio libre para que el encuestado escriba, lo que permite mayor amplitud en las respuestas y que sean redactadas con las propias palabras del encuestado, pero el número de categorías de respuesta puede ser muy elevado. Son preguntas que suelen ser más fáciles de construir, pero su análisis requiere mucho tiempo. Además, responder a este tipo de preguntas requiere de mayor tiempo y esfuerzo por parte del encuestado (Fernández Núñez, 2006).

Las preguntas cerradas son aquellas en las que sólo se permite contestar mediante una serie cerrada de alternativas. Con estas preguntas puede perderse riqueza en la información pero se puede hacer su cuantificación; así es más fácil realizar una tabulación, donde los resultados sean más concretos y más exactos. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta previamente delimitadas, es decir, se presentan a los participantes las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a ellas. Pueden ser dicotómicas -admiten solo una respuesta de dos posibles- o de selección múltiple -admiten una entre varias respuestas posibles o incluyen varias alternativas de respuesta-. Para elaborar estas preguntas se requiere cierto tiempo, ya



que hay que pensar cada pregunta y las posibles respuestas, pero posteriormente su análisis es relativamente rápido. Este tipo de preguntas no requieren de un gran esfuerzo por parte de los encuestados, ya que éstos no tienen que escribir sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta. La principal desventaja de este tipo de preguntas es que puede ocurrir que ninguna de las categorías describa con exactitud lo que las personas tienen en mente, limitando las respuestas de los encuestados (Fernández Núñez, 2006).

### CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Este cuestionario es anónimo y voluntario, y nos permitirá conocer la percepción que el estudiante tiene de este sistema de evaluación.

1- ¿Asistís a clases teóricas? Si  No  A veces

2- ¿Qué temas te resultaron más difíciles durante el cursado?

.....

¿Porqué?.....

3- ¿Asistís a clases de consulta teóricas? Si  No  A veces

4- ¿Considerás que las clases teóricas son importantes para lograr el aprendizaje de los temas evaluados en el parcial teórico?

Sí  Bastante  Poco  No

5- ¿Asistís a clases de consulta de trabajos prácticos? Si  No  A veces

6- ¿Considerás que las clases de trabajos prácticos son importantes para lograr el aprendizaje de los temas evaluados en el parcial práctico?

Sí  Bastante  Poco  No

- Durante los T.P ¿pudiste observar todos los preparados? Si  No  A veces

7- Respecto al examen parcial práctico:

- ¿Lográs reconocer los preparados histológicos al microscopio?

Todos  Algunos

- ¿Qué preparados te resultan más difíciles?

.....

8- Considerás que lograrás un mayor aprendizaje cuando te evalúan mediante:

- Examen parcial teórico escrito

- Examen parcial práctico

- Examen parcial teórico y práctico

¿Porqué? .....

9- ¿Introducirías modificaciones en el sistema de evaluación? Si  No

¿Cuáles? .....

Los datos obtenidos de cada uno de los cuestionarios fueron tabulados en un archivo en Microsoft Excel, para ser analizados posteriormente y generar las tablas y gráficos correspondientes.

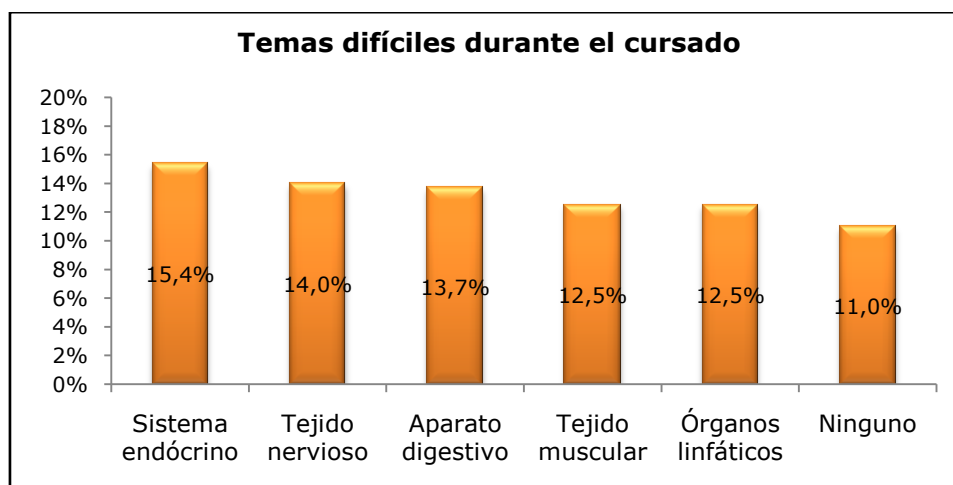
## Resultados

Se obtuvieron los siguientes resultados:

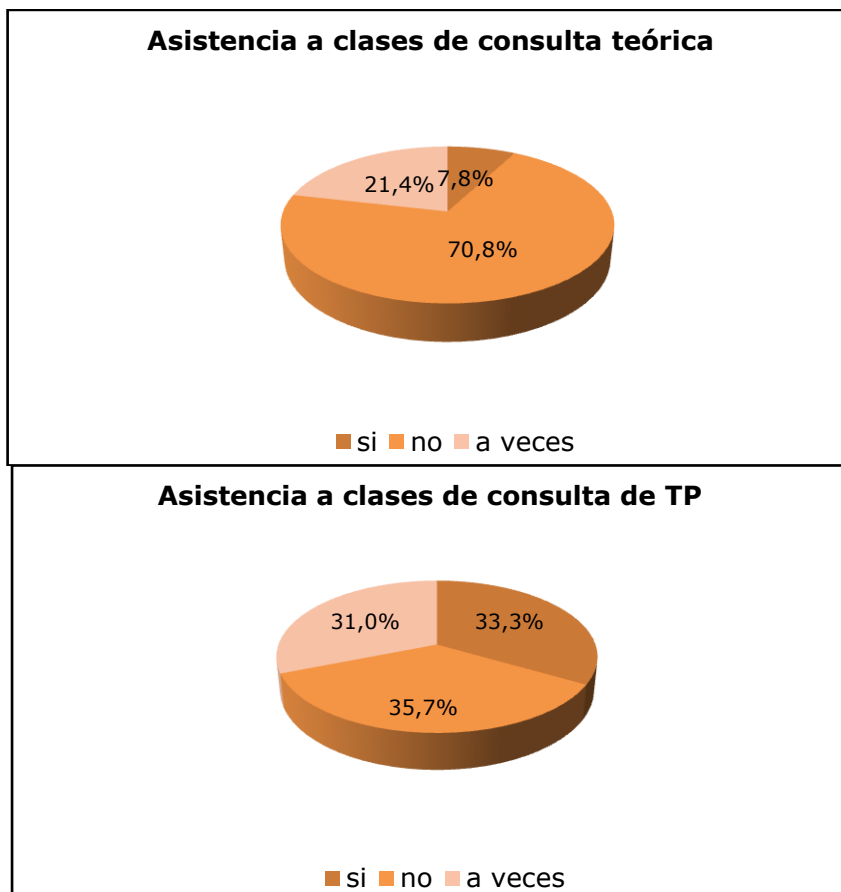
- ✓ el 84,5% de los alumnos asistió alguna vez a clases teóricas



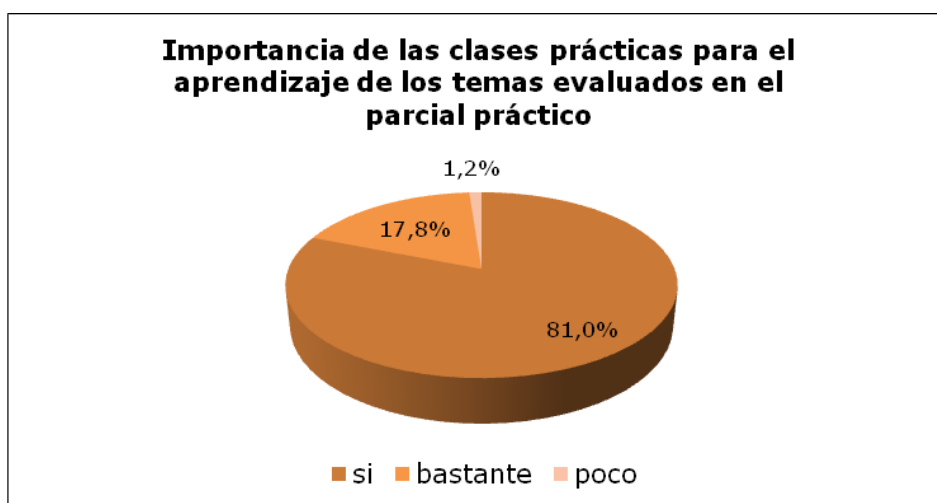
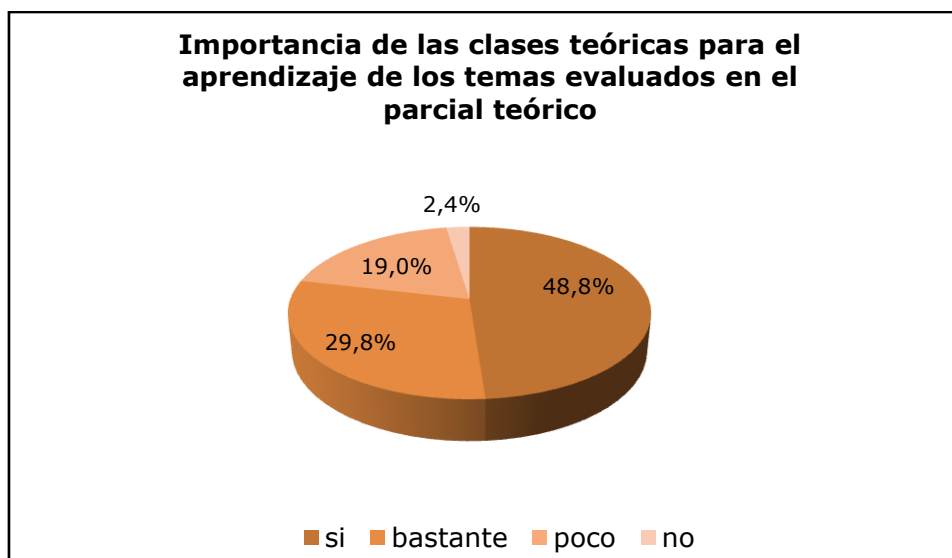
- ✓ el 89% de los alumnos refirió dificultad en algún tema de la asignatura, tales como sistema endócrino, tejido nervioso y linfático y aparato digestivo. Las causas de dicha dificultad fueron: vocabulario nuevo y específico, excesivo aprendizaje memorístico, contenidos muy extensos y escaso tiempo de estudio



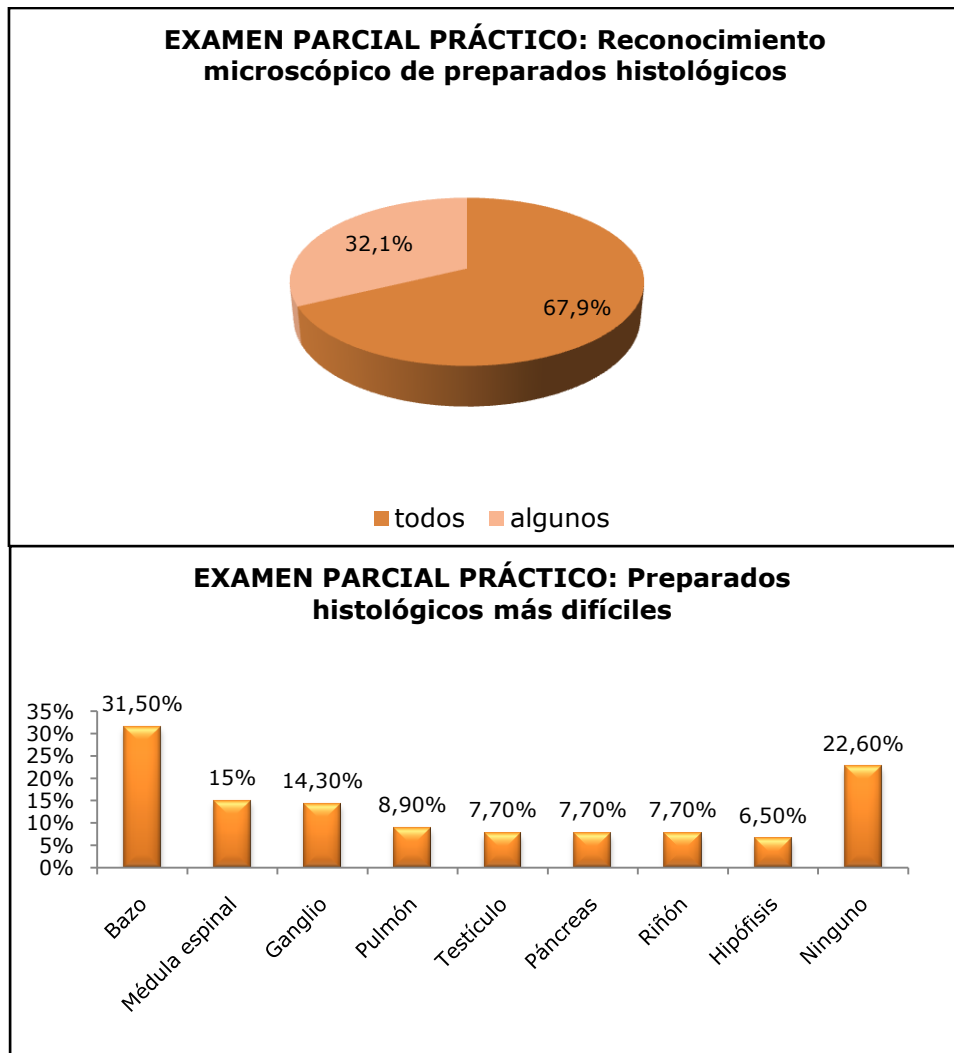
✓ el 71% de los alumnos no asistió a clases de consulta teórica, mientras que el 36% no asistió a clases de consulta práctica



✓ para lograr el aprendizaje de los temas evaluados en los parciales, el 78% de los alumnos refirió que las clases teóricas son importantes y el 98% consideró la importancia de los TP



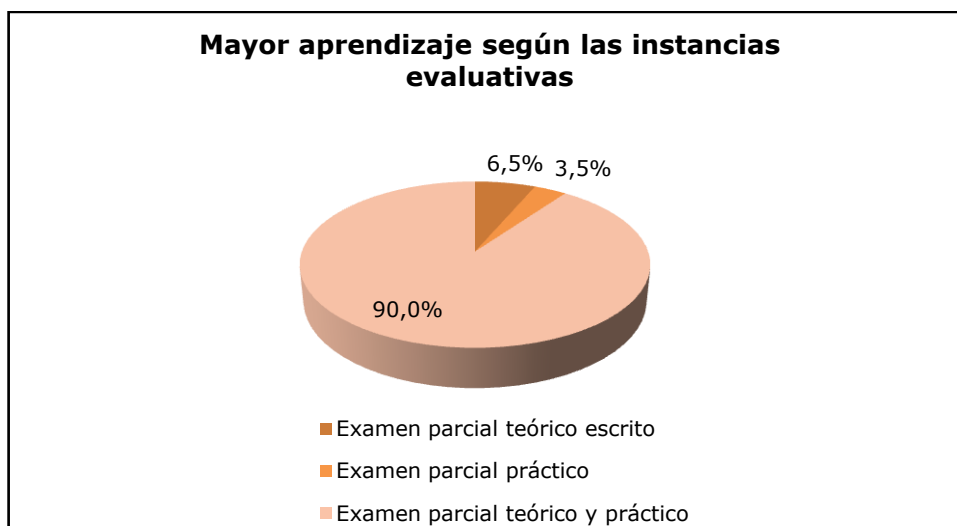
✓ el 68% de los alumnos logró reconocer todos los preparados al microscopio óptico durante el examen parcial práctico, resultándoles más difíciles: bazo, médula espinal y ganglio



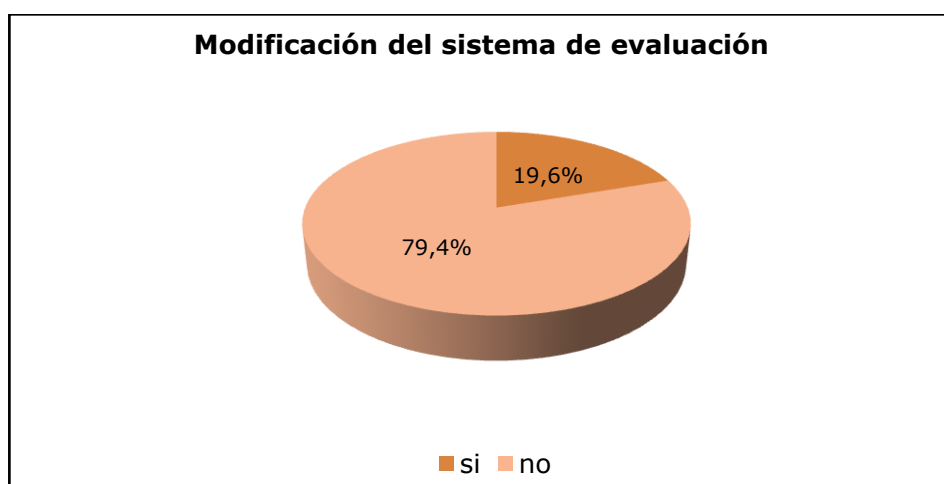
✓ el 69% de los alumnos pudo observar todos los preparados durante el desarrollo del TP



✓ la mayoría de los alumnos (90%) consideró que aprende mejor cuando se evalúan los aprendizajes mediante un parcial teórico y uno práctico, porque les permite integrar los conceptos teóricos y prácticos, se evalúan diferentes saberes en ambas instancias y logran realizar un aprendizaje significativo



✓ el 19,6% de los alumnos introduciría alguna modificación en el sistema de evaluación, entre las que se mencionan: consignas más claras en el parcial teórico, evaluaciones en cada TP, menor contenido de temas en el parcial teórico y temario del parcial práctico coincidente con el temario del parcial teórico



## Discusión

De los resultados se infiere que la mayoría de los alumnos realiza un aprendizaje memorístico, lo que llevaría a los docentes a introducir modificaciones tanto en

las clases teóricas y prácticas como en el sistema de evaluación, que permitan al alumno realizar un aprendizaje significativo en el marco de una evaluación formativa.

Muchos docentes universitarios puede observar que la mayoría de los ingresantes a la universidad carece del hábito de la lectura; presenta graves dificultades en la comprensión de textos; su expresión oral y escrita es deficiente, y pocas veces asumen un pensamiento crítico individual. Esto parecería indicar que la educación primaria y/o secundaria no es suficiente para que los estudiantes ingresen al nivel superior con los conocimientos necesarios para afrontar una carrera. Frente a esta deficiencia de la educación primaria y secundaria se abren tres opciones reales, según Guibourd (2012): “mantener la excelencia desde la exclusión, mediante rigurosos exámenes de ingreso, abandonarla por medio de una enseñanza universitaria limitada a la aptitud del promedio de los estudiantes o tratar de alcanzarla supliendo las carencias del mejor modo posible”.

Si bien Morfología no se cursa en primer año de la carrera de Bioquímica, parecería que los alumnos aún en el segundo año tienen serias dificultades de aprendizaje en sus estudios universitarios. Precisamente esta asignatura se caracteriza por ser muy descriptiva, con gran contenido, con una terminología específica, un vocabulario nuevo, lo que dificulta aún más su aprendizaje en alumnos que presentan algunas de las carencias mencionadas.

En este sentido es importante tener en cuenta cómo un alumno puede acceder al conocimiento, o sea, cómo aprende, y para ello se deben considerar algunos aspectos fundamentales, principalmente asociados a la teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel. Dicha teoría ha tenido una gran trascendencia en la enseñanza y en la educación en su totalidad, ya que pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los alumnos aprenden, en la naturaleza del aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que el alumno aprenda, en los resultados y en su evaluación. Ausubel reconoce dos tipos de aprendizaje, el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico. En el aprendizaje memorístico o repetitivo, la incorporación de nuevos conocimientos consta de puras asociaciones arbitrarias, por lo que se produce una interacción mínima o nula entre la información almacenada y la recientemente incorporada. En cambio, en el aprendizaje significativo, se incorpora nueva información en forma no arbitraria, a la estructura cognitiva del alumno, es decir que se establecen relaciones entre los conocimientos ya existentes y los adquiridos recientemente. Ausubel presenta a estos tipos de aprendizajes como un continuo y no como dos tipos totalmente diferentes. Ambos tipos de aprendizaje pueden reali-

zarse por descubrimiento, de acuerdo al proceso utilizado en la aplicación metodológica. El aprendizaje significativo es más eficaz que el memorístico porque:

- ✓ le afecta en sus tres fases: adquisición, retención y recuperación;
- ✓ hace más fácil y rápida su adquisición;
- ✓ la adquisición significativa es más fácil ya que implica el uso de elementos y estructuras previamente adquiridos;
- ✓ es retenido por un período más largo.

El proceso que tiene lugar en el aprendizaje significativo es activo y personal. Es activo porque depende de la asimilación deliberada del aprendizaje por parte del alumno, y es personal porque la significación del aprendizaje depende de los recursos utilizados por cada alumno. La eficacia del aprendizaje se basa en su significatividad, no en las técnicas memorísticas, por eso es necesario que se cumplan los siguientes requisitos:

- ✓ que el material sea potencialmente significativo, es decir, que pueda relacionarse con ideas preexistentes;
- ✓ que el alumno tenga interés en aprender significativamente, es decir, dando un sentido a lo que aprende.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo de acuerdo al grado de complejidad: aprendizaje de representaciones -se trata de aprender palabras aisladas o símbolos-, aprendizaje de conceptos -se refiere a la formación de conceptos a través de experiencias y a la asimilación de esos conceptos- y aprendizaje de proposiciones -se refiere al aprendizaje de varios conceptos relacionados entre sí y con la estructura cognitiva del alumno dando lugar a un nuevo significado compuesto-.

Cuando se habla de “comprender”, se trata de asimilar en forma activa, captar o adquirir lo que está implicado en el proceso de aprendizaje, es decir de la asimilación de nueva información. Algunos de los hábitos más relevantes para el proceso del aprendizaje significativo son la lectura y la escritura, ya que el dominio de los mecanismos de la lectura fluida y la habilidad para comprender textos, proporciona una clave para adquirir conocimiento en todos los otros dominios del aprendizaje.

El enfoque cognitivo supone que los objetivos de una secuencia de enseñanza, se basan en los contenidos que se aprenderán y el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran en vinculación directa con un contenido específico. De esta manera, quedan determinadas tres etapas en el proceso de enseñanza:

- ✓ la primera pretende preparar al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que podrían propiciar u obstaculizar el aprendizaje,



- ✓ la segunda, la de activar los conocimientos previos al presentar los contenidos y,
- ✓ finalmente, estimular la integración y la transferencia en virtud de la nueva información adquirida.

La mayoría de los alumnos no poseen muchos conocimientos respecto de estrategias de aprendizaje. Sería interesante que los docentes universitarios, pudieran involucrarse en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de tal modo que los estudiantes tuvieran acceso a ellas y a la aplicación de las mismas con el fin de mejorar el aprendizaje. De acuerdo a los resultados obtenidos en el presente trabajo se puede observar que estos alumnos presentan cierta dificultad para aprender algunos temas. La participación de los docentes a través de la utilización de diferentes estrategias de enseñanza podrían favorecer el aprendizaje. Estas estrategias incluyen: objetivos o propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas, y uso de estructuras textuales (Díaz Barriga, 1999). Dichas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante o después de un contenido curricular específico.

El docente debe revisar y reflexionar acerca de la enseñanza, asegurándose que los estudiantes tengan suficiente motivación para llevar adelante determinados objetivos y actividades Alonso Tapia (2001). Algunos docentes universitarios ponen énfasis en el programa de evaluación de la asignatura, dándole una importancia relativa a la utilidad y aplicabilidad de los temas. Esto conduce a que el aprendizaje se transforme en un acto obligado que pierde el sentido e interés, característico de la orientación motivacional extrínseca.

¿Cómo y cuándo el docente puede reflexionar acerca de la enseñanza? Una de las formas de hacerlo es cuando se realiza el diseño del programa de la asignatura. Cuando se elabora un programa se intenta articular diversos elementos que intervienen en la práctica docente. Cualquier diseño de un programa refleja una forma de sustentar la enseñanza y el aprendizaje. El contenido a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos. Es necesario considerar la coherencia y organización de los contenidos respecto al aporte al plan de estudios de la carrera. Para ello se deben tener en cuenta algunos criterios, tales como: selección de contenidos y organización. Es decir que se deben seleccionar aquellos contenidos que contribuyan a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que necesita el egresado para iniciarse profesionalmente, considerando la profundidad con la que se plantean de acuerdo a la inserción de la materia en el plan de estudios, y a la articulación de dichos contenidos con los de materias anteriores o posteriores. En lo que a organización se refiere, los conteni-

dos pueden estructurarse en unidades que actúen como organizadores tanto de los contenidos como de las experiencias de aprendizaje.

Considerando que la función del docente consiste en crear situaciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, se deberían diseñar actividades para desarrollar en clase que permitan al estudiante tomar contacto con la información y actuar sobre ella. En esta asignatura, además de la observación de preparados histológicos, se sugiere implementar actividades como el estudio orientado por guías, la elaboración de informes, la investigación bibliográfica, el estudio de casos clínicos, entre otras. Todas estas actividades se seleccionarán de acuerdo a los objetivos y contenidos propuestos, teniendo en cuenta el orden secuencial, la relación con el tiempo y el espacio disponibles.

Morfología, como signatura cuatrimestral, con una carga horaria de 5:30 horas semanales, requiere de un análisis exhaustivo en la selección de contenidos, y su mayor problemática se refiere a extensión/profundidad de los temas. Es necesario revisar nuevamente los contenidos y su profundidad, así como también la carga horaria en el actual plan de estudio. Tanto los alumnos como los docentes de esta asignatura coinciden en que debería realizarse un intento por ampliar la carga horaria, sobre todo de los trabajos prácticos, que fueron afectados por la disminución a la mitad de la carga horaria respecto al plan de estudios anterior, repercutiendo negativamente en el desarrollo de los temas.

Respecto de las instancias evaluativas vigentes, es necesario destacar que los temas que se incluyen en el parcial, son previamente acordados con los docentes del Área Fisiología, a través de una selección lógica de acuerdo a los conocimientos requeridos para abordar el cursado de dicha asignatura. Sin embargo, también sería interesante revisar nuevamente el temario del examen parcial teórico y evaluar la posibilidad de disminuir los contenidos evaluados en esta instancia.

En el nivel universitario, muchos estudiantes no consultan en clase por temor al ridículo, esto conduce en determinadas situaciones a un aprendizaje repetitivo y memorístico, con incidencia francamente negativa en la comprensión.

Una estrategia que podría ser de utilidad es el aprendizaje en grupos, ya que de esta forma los alumnos analizarían diferentes criterios y dudas, concientizándose acerca de sus propios conocimientos antes del abordaje del examen. El docente debe generar las condiciones para desarrollar un trabajo grupal capaz de potenciar las individualidades. Alonso Tapia (1995) señala que, en un grupo, los estudiantes perciben que todos tienen algo que aportar y que la existencia de puntos de vista diferentes suele promover mayor actividad de búsqueda de información, confrontación y elaboración de argumentos. En este caso la tarea del docente sería incentivar a los

alumnos a poner en práctica esta estrategia de formación de grupos, favoreciendo la cooperación y el aprendizaje.

En Morfología los alumnos trabajan en forma individual durante el desarrollo de los T.P., porque los docentes consideramos que el tiempo de aprendizaje es diferente para cada sujeto, pero sería interesante combinar ambos trabajos, individual y grupal, en distintos momentos de la clase. La presentación grupal de informes del T.P., al final del mismo, podría ser una estrategia que involucre y comprometa a los alumnos al trabajo grupal. Otra estrategia que incentive este tipo de participación sería la implementación de trabajos grupales previos al desarrollo de los T.P., tales como: presentación de monografías, presentación de informes de determinados temas en base a cuestionarios realizados por los docentes, lectura y resumen de los temas a desarrollar en T.P. para ser expuestos durante la clase o búsqueda de información con diferentes bibliografías.

Varias razones fundamentan la enseñanza de la lectura y escritura en cada asignatura. Una de ellas es que aprender los contenidos de cada materia consiste en apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y de sus prácticas discursivas características. Otra razón consiste en que, para apropiarse de un contenido, el alumno debe reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y escritura constituyen herramientas fundamentales en la asimilación y transformación del conocimiento (Carlino, 2005).

Para aprender Morfología es necesario apropiarse de una manera de hablar y de pensar acerca del cuerpo humano: aprender conceptos, clasificar, reconocer una terminología, entender el significado de un esquema, formular preguntas, argumentar, relacionar conceptos de este campo de conocimiento, asociar estructuras y funciones. La lectura y escritura es una forma de aproximarse a este lenguaje. Habitualmente los alumnos tienen dificultades para interpretar un texto. Dicha interpretación es una construcción personal de cada lector, condicionada por los conocimientos que él dispone sobre el tema, la situación en que se realiza la lectura y la intencionalidad con la que se lee. Muchos estudiantes creen que leer una vez el tema es suficiente para apropiarse de los contenidos, pero lamentablemente pocas veces esto ocurre. Para acceder a un conocimiento es necesario leer asociando el contenido a un conjunto de ideas auxiliares con las que ese conocimiento está íntimamente relacionado. Algunos alumnos realizan la lectura sin hacer estas asociaciones; si el docente no participa de este proceso para orientarlo y dirigirlo, la mayoría de las veces terminan haciendo una lectura inconsistente, que no le aporta demasiado a los conocimientos previos. Las consignas de la lectura, principalmente, consisten en leer y seleccionar las ideas principales o responder a interrogantes que

el docente considera fundamentales. La preocupación del docente se centra en que el alumno destaque ciertos contenidos de un texto. Este aprendizaje se puede motivar mediante interrogantes, es decir generando situaciones que promuevan la formulación de preguntas. Considerando que los textos suelen ser susceptibles de numerosos cuestionamientos relacionados al abordaje de los contenidos, la sintaxis, las ilustraciones, las fotografías, los esquemas, se podría esperar que la mejora de estos textos solucione en parte esta problemática.

La implementación de tareas de lectura y escritura y el aumento de la carga horaria deberían ser analizadas, no solo desde la preocupación de los docentes del Área Morfología, sino desde la genuina responsabilidad que les compete a los encargados del diseño curricular.

## **Bibliografía**

- Alonso Tapia, J.** (1995). "Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar". Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J.** (2001). "Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios". En: García, A. y Muñoz-Repiso, V. Didáctica Universitaria. Ed. La Muralla.
- Alvarez Méndez, J. M.** (2001). "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Barcelona: Morata.
- Ausubel, D. P.; Novak J. D. y Hanesian, H.** (1989). "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". México. Trillas
- Camilloni, Alicia W. de.** "Las funciones de la evaluación". PFDC - Curso en docencia Universitaria. Módulo 4: Programa de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes.
- Carlino, P.** (2005). "Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica". Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Dankhe, G L** (1986). "Investigación y comunicación". McGraw-Hill.
- Dankhe, G. L.** (1989) "Investigación y Comunicación," en C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (comps.), La Comunicación Humana: Ciencia Social. Ed. McGraw-Hill
- Díaz-Aguado, M. J.; Royo, P.** (1995). "La evaluación de la competencia socioemocional a través de una entrevista semiestructurada". Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M. y Lule, M. L.** (1986). "Destrezas Académicas Básicas". México: Departamento de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. UNAM.

- Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G.** (1999). “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo”. México. McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Barriga, A.** (2002). “Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo: una interpretación constructivista”. México: McGraw-Hill.
- Errandonea, A.** (1995): “Metodología cualitativa versus metodología cuantitativa?”. Cuadernos del CLAEH, Montevideo.
- Fernández Marcha, A.** (2008). “La evaluación de los aprendizajes en la universidad: nuevos enfoques”. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia.
- Fernández Núñez, Lissette.** (2006). Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca Butlletí LaRecerca ISSN: 1886-1946.
- Goetz y Le Compte** (1988). “Etnografía y diseño cualitativo de Investigación educativa”. Madrid: Morata.
- Guibourd, R.** (2012). “Función y método en el nivel universitario”. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. 10, número 19, 2012, pp. 15-29. Buenos Aires, Argentina.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P.** (2003) “Metodología de la investigación” (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- León, O. y Montero, I.** (2003) “Métodos de investigación en psicología y educación”. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Martínez, F.** (2002) “El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales”. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Ontoria, A., Gómez, J. P., Molina Rubio, A.** (2003). “Potenciar la capacidad de aprender a aprender”. Alfaomega Grupo Editor. Mexico. ISBN 970-15-0864-5
- Padilla-Carmona, M. T.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Torres-Gordillo, J.; Clares-López, J.** (2010). “Evaluando el sistema de evaluación del aprendizaje universitario: análisis documental aplicado al caso de la Universidad de Sevilla”. Revista Iberoamericana de Educación, nº 53/3.
- Salkind, N. J.** (1999) “Métodos de investigación” (3a ed.). México: Prentice-H.
- Sanmartí, N.** (2007). “10 ideas claves: Evaluar para aprender”. Madrid: Graó.
- Vitale, Ma. Cecilia.** “La investigación educativa”.

# La integración de recursos para la enseñanza: Un estudio en el marco de una propuesta curricular para los inicios de los estudios universitarios

FERNANDO BIFANO

LEONARDO LUPINACCI

fjbifano@gmail.com / leolupinacci@yahoo.com.ar

Instituto de Estudios Iniciales (IEI) - Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)

Centro de Estudios en Didácticas Específicas (CEDE) – Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)

## Introducción

Enseñar matemática nunca ha sido considerado una empresa simple. Y menos aún en el contexto de ingreso universitario. Para desarrollar las clases los docentes se valen de diferentes recursos: un libro de cátedra, problemas para trabajar conceptos, otros recursos preparados por ellos mismos; son algunos de los que integran el sistema documental del profesor.

Por otro lado, en nuestro país parecería no estar en discusión qué es lo que los alumnos deben saber, en términos de matemática, para ingresar a los estudios universitarios. Según una investigación reciente (Carnelli 2014), los contenidos de los que deben disponer los alumnos para ingresar a los estudios superiores universitarios, en algunos casos, serían en parte los que los alumnos deberían haber adquirido a lo largo de su tránsito por la escuela secundaria, pero que habitualmente se constata que no los dominan con la suficiente profundidad que se requiere. En otros casos, como suele ser en las carreras de corte ingenieril, contradictoriamente, los contenidos que componen el ingreso -el cálculo, por caso- son en parte los que deberían aprender durante los primeros años de la trayectoria de sus carreras, en lo que a matemática se refiere. A la vez, los nudos conceptuales parecerían también estar cristalizados recorriendo las temáticas tradicionales como: lo numérico, lo algebraico, y las funciones elementales. Estos grandes temas dominan homogéneamente los diferentes cursos de ingreso de las universidades nacionales de nuestro país, más allá de la obligatoriedad de su cursado y del tipo de carrera posterior donde la matemática juegue un papel más o menos importante (Carnelli, 2014, pp. 108-109).

Frente a este escenario, desde nuestra universidad se propone un formato de trabajo y un material de referencia que busca poner en cuestión este paradigma dominante. Basados en una concepción de la matemática como potencia (Villella y otros 2014, 2016), se convoca a los alumnos a un trabajo matemático que no se reduce a la mera repetición de mecanismos y, por tanto, desafía a los docentes a generar las condiciones en el aula para que se despliegue una actividad matemática de otra naturaleza. Por otra parte, en general el plantel de profesores que deben llevar adelante este trabajo no se ha formado bajo esta concepción sobre la forma en que se enseña y se aprende matemática. Razón por la cual el reto resulta aún mayor.

Sobre la base de todo lo descripto es que nos planteamos los siguientes interrogantes que se transforman en las preguntas que orientan, en líneas generales, nuestra investigación: *¿Cómo se lleva adelante una propuesta para enseñar matemática que se contrapona con las prácticas tradicionales y dominantes? ¿De qué maneras los docentes pueden integrar, a su forma de trabajo, recursos que no serían los habituales para el desarrollo de su práctica?*

Para responder a estos cuestionamientos, basados en la adopción de un marco teórico y metodológico que desarrollaremos en las secciones siguientes, daremos paso al análisis de la forma en que los docentes de matemática interactúan y se relacionan con los diferentes recursos para la enseñanza en busca de algunos indicios que permitan llegar a algunas conclusiones y abrir nuevas perspectivas de estudio.

## **Marco teórico**

El presente trabajo se fundamenta en la perspectiva del Enfoque Documental de la Didáctica (Gueudet & Trouche, 2009, 2010) -en adelante EDD por sus siglas en español-. Esta perspectiva, que tiene sus orígenes en el Enfoque Instrumental dentro de la ergonomía cognitiva (Rabardel, 1995), ha evolucionado a partir de considerar el proceso de transformación que sufre un recurso para convertirse en documento. El término recurso está concebido en el sentido amplio conferido por Adler (2000). Para este autor, un recurso contempla tanto los aspectos materiales como los socio-culturales. Un recurso puede ser un libro de texto, un software, pero también un intercambio con un colega, la reflexión sobre la producción de los alumnos, etc. El término recurso, es una palabra de origen sajón que significa volver a la fuente.

El recurso en cuanto tal, es un artefacto que sufre un proceso de transformación para convertirse en documento. El mismo se denomina génesis documental. El pro-

profesor al seleccionar, reorganizar, y recombinar diferentes recursos, pone en juego sus propios conocimientos y experiencias para elaborar un nuevo recurso, que se cristaliza como un documento. En esto se basa el trabajo documental del profesor.

Por otro lado, en el ámbito de la enseñanza universitaria en nuestro país, en particular para el caso de las matemáticas, es habitual que exista bastante autonomía en el desarrollo de los temas de parte de los profesores. Hay un temario a desarrollar con una guía de ejercicios de práctica de referencia sobre la base de los cuales los profesores preparan y desarrollan sus clases. En el caso de nuestra universidad, se propone un trabajo a partir de un material o libro de cátedra común para todas las comisiones de matemática del ciclo inicial.

En particular nosotros pondremos nuestra atención en los que hemos dado en llamar recursos institucionales. Por ello entendemos lo que compone el repertorio de recursos que una institución pone al servicio del trabajo del profesor para el desarrollo de su práctica. El material de cátedra, los “recorridos” para el acercamiento y tratamiento de cada capítulo, etc., siendo los que configuran desde lo institucional, una propuesta curricular determinada.

Dentro de la perspectiva teórica documental, según el tipo de relación/interacción que establece el docente con los recursos, estos pueden verse de distintas maneras (Gueudet, 2014): como pivots -aquellos a los que los profesores recurren asiduamente para usos diversos, incluso para producir otros recursos-, o como cruciales -los que son centrales en el sistema del profesor y sin los cuales se dificulta el desarrollo de sus clases-, existiendo también una relación que damos en llamar periférica (Lupinacci y Bifano, 2016), en cuanto a un uso esporádico y cuasi referencial.

Así, con el fin de analizar la relación de los docentes con los recursos institucionales y la integración de los mismos con su propio sistema de recursos, se hace necesario poner en obra un dispositivo que permita evidenciar dichas relaciones y su impacto en el desarrollo de sus clases, dispositivo que presentamos en el siguiente apartado.

## **Marco metodológico**

La postura asumida para la recolección de datos a lo largo de la investigación, se alinea con la metodología de la *Investigación Reflexiva* (Gueudet & Trouche). La misma está enraizada en una perspectiva etnográfica y sigue los siguientes principios:



- Principio de larga duración.
- Principio de seguimiento en todo lugar.
- Principio de recolección expandida de datos (recursos materiales y otros producidos a lo largo del trabajo documental).
- Principio de seguimiento reflexivo del trabajo documental.

Sobre la base de estos principios, se llevaron a cabo las siguientes acciones que apuntan a la construcción de un terreno experimental que permita no solamente hacer la recolección de los datos sino a la vez crear las condiciones para el análisis y la comprensión de nuestros cuestionamientos:

- *Convocatoria* amplia a profesores de las materias Problemas de Historia Argentina (PHA) y Matemática Inicial (MI)<sup>1</sup>, para quienes estaban interesados en abrir sus aulas y su práctica en relación con la investigación.

- *Entrevista inicial* de carácter semi-estructurada a los profesores participantes, recogiendo información sobre los tópicos: Experiencia profesional y formación; dimensión colectiva del trabajo; formas de uso y trabajo de los recursos para pensar la enseñanza. En relación con esto último se les pidió a los docentes la elaboración de un esquema que represente gráficamente como integran los diferentes elementos y recursos para planificar y organizar la enseñanza (SRRS por sus siglas en francés).

- *Entrevista de preparación de clase*, con especial interés en el relato y la explicación del docente en cuanto a cómo concibe la clase de un tema en particular.

*Observación* y registro de la clase planificada, llevada a cabo desde la perspectiva de observaciones cruzadas -docentes de PHA observando clases de MI y viceversa-

- *Entrevista de auto-confrontación*, elaborada explícitamente por el equipo de investigación luego del análisis de la clase registrada y que propone que cada docente pueda “verse” retrospectivamente y reflexionar, explicitar y argumentar los motivos que sustentan determinadas decisiones tomadas a lo largo de la clase.

El desarrollo de tales acciones, han permitido recabar información que da cuenta de algunos aspectos de la integración de los recursos institucionales por parte de los docentes, información que presentamos y analizamos en los siguientes apartados.

---

1 En la primera etapa del proyecto de investigación se trabajó con profesores de las áreas de Matemática e Historia. En el marco de dicho proyecto, este trabajo en particular está realizado sobre la base de los análisis de la integración de recursos de los profesores de Matemática.

## Presentación de la propuesta de trabajo y análisis de los datos

### Acerca de la propuesta curricular

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, la propuesta curricular de MI se desarrolla sobre la concepción de una Matemática como potencia, fijando su atención en lo que los alumnos han aprendido a lo largo de su escolaridad secundaria y buscando propiciar espacios de análisis, razonamiento y discusión colectiva donde los alumnos sean los responsables del diseño, prueba, resolución y comunicación de las soluciones y los procedimientos empleados.

Cabe mencionar que se trata de una propuesta curricular como parte del Ciclo Inicial del Instituto de Estudios Iniciales la Universidad y, por lo tanto, común a todas las carreras de dicha casa de estudios. Motivo este último que requiere, desde la perspectiva de la coordinación, de la presentación de una propuesta lo suficientemente amplia y potente para la diversidad de carreras ofrecidas y donde, de alguna manera, la misma se constituya en una herramienta básica que aporte diversos elementos fundamentales para los futuros profesionales. En este sentido, es necesario considerar que dichas carreras poseen naturalezas muy diferentes, donde la matemática ocupa un lugar de mayor o menor relevancia en función del perfil del estudiante que se quiere formar: Carreras que tienen otros espacios de matemática específicos de su área, otras que presentan en su continuidad solamente espacios de probabilidad y estadística y otras para las cuales el espacio de MI del Instituto de Estudios Iniciales es el único relacionado con esta disciplina en la formación de los alumnos. La siguiente tabla, da cuenta de esta diversidad, indicando en cada caso las continuidades del espacio en cada carrera particular (Bifano y Lupinacci, 2016):

Carrera Universitaria	Materias centradas en contenidos matemáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnicatura universitaria en emergencias sanitarias y desastres</li> <li>• Tecnicatura universitaria en emprendimientos agropecuarios</li> <li>• Tecnicatura universitaria en farmacia hospitalaria</li> <li>• Medicina</li> <li>• Licenciatura en enfermería</li> <li>• Licenciatura en kinesiología y fisioterapia</li> <li>• Licenciatura en organización y asistencia de</li> </ul>	<p><b>Matemática Inicial</b></p>

quirófanos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en trabajo social</li> <li>• Licenciatura en gestión ambiental</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnicatura universitaria en información clínica y gestión de paciente</li> <li>• Tecnicatura universitaria en producción vegetal intensiva</li> <li>• Licenciatura en relaciones del trabajo</li> <li>• Licenciatura en ciencias agrarias</li> </ul>	<b>Matemática Inicial</b> Estadística
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en administración</li> </ul>	<b>Matemática Inicial</b> Estadística Matemática Financiera
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura en Economía</li> </ul>	<b>Matemática Inicial</b> Análisis Matemático I y II Estadística para Economistas Matemática para Economistas Matemática Financiera
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bioquímica</li> </ul>	<b>Matemática Inicial</b> Bioestadística Análisis Matemático I y II
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ingeniería en petróleo</li> <li>• Ingeniería electromecánica</li> <li>• Ingeniería en informática</li> <li>• Ingeniería industrial</li> <li>• Bioingeniería</li> </ul>	<b>Matemática Inicial</b> Matemática I, II y III Matemática IV (sólo Bioingeniería) Probabilidad y Estadística

**Tabla 1:** Diferentes carreras de la Universidad y su vinculación con la Matemática

Sobre esta base, la propuesta de MI se plantea como un espacio con sus propios propósitos, evitando que el mismo se convirtiera o bien en un espacio remedial para las supuestas dificultades que los alumnos traían de sus recorridos por la escuela secundaria, o bien en un espacio que se centrara únicamente en brindar herramientas operativas en función de los otros espacios de Matemática que los alumnos cursarán posteriormente. Adherimos entonces a las ideas de Chevallard (2013), quien propone un debate franco y abierto acerca del tipo de matemática que debieran manejar los ciudadanos, atendiendo sobre todo a la cuestión de que la mayoría de los alumnos que reciben formación matemática no serán ni matemáticos profesionales ni parte del grupo que se puede considerar como los primeros usuarios de la matemática -tal como el caso de los ingenieros y los arquitectos entre otros-.

Así, la propuesta de la materia, se organiza en torno a tres ideas claves:

- Contenidos matemáticos: vistos sintácticamente y semánticamente para ser aplicados a situaciones diferentes de aquellas en las que fueron adquiridos,
- Procedimientos matemáticos: argumentos y razonamientos matemáticos necesarios para validar procedimientos (algoritmos, razonamientos válidos, reflexión sobre lo actuado),
- Situaciones matematizables: situaciones que pueden resolverse mediante contenidos y procedimientos que toman su significatividad en contextos de tipo personal, tareas escolares, temas sociales, la disciplina.

Presentando estas ideas claves a partir de cuatro potencias: álgebra (la potencia de lo simbólico), geometría (la potencia del espacio), funciones (la potencia de las variaciones) y estadística (la potencia de la incertidumbre); tomadas como ejes estructurantes y complementadas con una concepción de la matemática que destaca, no solamente los aspectos calculatorios y simbólicos -cuestión destacada en el paradigma dominante que ya mencionáramos- sino que busca poner en primer plano la recuperación del aspecto semántico de la comprensión matemática.

Esta propuesta curricular se ve reflejada en un libro de cátedra de uso común (Villega y otros 2014, 2016) para todas las comisiones de alumnos que cursan la materia -aproximadamente 80 comisiones por cuatrimestre- acompañado también de un cronograma y una serie de “recorridos”, los cuales son elaborados por la coordinación de la materia y proponen sugerencias acerca de la secuenciación y el enfoque del trabajo para cada uno de los temas que propone el programa, recursos todos ellos que adquieren el estatus de institucionales, en cuanto a que son los recursos por los cuales se plantea la implementación de la propuesta curricular en cierto sentido -más allá de las particularidades de cada comisión- de forma homogénea.

Así, esta propuesta, se convierte también en un desafío para el plantel docente, siendo que el mismo está compuesto por matemáticos y profesionales usuarios de la matemática-ingenieras/os, arquitectas/os, biotecnólogas/os-, formados y acostumbrados a trabajar en muchos casos ~~señ~~ casi exclusivamente sobre los aspectos calculatorios de la matemática. Desde la coordinación este desafío supuso un trabajo continuo de trabajo y acompañamiento docente, pero a su vez se genera la necesidad de analizar la integración de tales recursos institucionales a la práctica de los profesores, cuestión que analizaremos a partir de la presentación de tres casos de estudio.

## Los casos de estudio:

En función de la información recolectada en las primeras acciones detalladas en el apartado metodológico -primeras dos entrevistas-, presentamos a continuación la siguiente tabla que resume<sup>2</sup> el perfil de los tres casos estudiados.

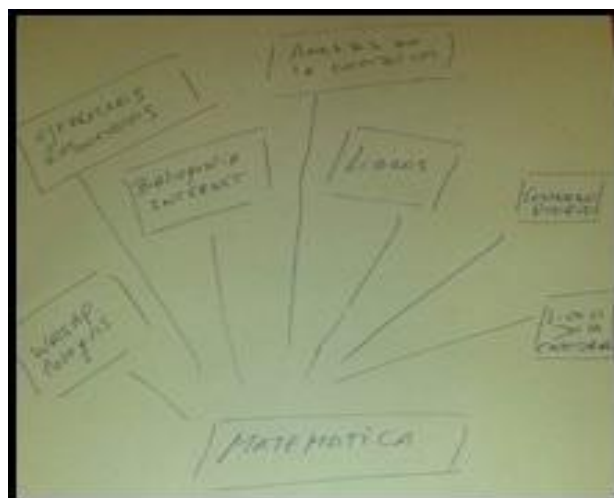
Profesor	Antecedentes	Afirmaciones acerca de sus prácticas	Recursos que suele utilizar
Helena	Profesora de Matemática y Analista de Sistemas. 14 años trabajando en docencia. Ha trabajado en diversos niveles -inicial, primario, secundario y universitario-. En un principio como profesora de informática y luego enseñando matemática. Actualmente se desempeña sólo en el nivel universitario	A partir de experiencias previas como estudiante, concibe a las relaciones afectivas y la confianza como factores determinantes para el aprendizaje de la matemática, siendo el miedo a la materia una causa de fracaso, cuestión que desde la enseñanza intenta revertir. Destaca también la relación de los contenidos con la vida cotidiana y la comprensión de su utilidad como una cuestión necesarias para el aprendizaje	Cronograma de trabajo, libro de la materia (principalmente para tomar actividades), cuaderno de confección personal con actividades, comentarios y desarrollos que ha ido recolectando y armando, guías de actividades extra armadas a partir de búsquedas en internet e intercambios realizados con algunos colegas por medio de <i>WhatsApp</i> .
Lucio	Profesor de Matemática, cursando actualmente estudios superiores en tecnología educativa. Posee 6 años de antigüedad docente. Se desempeña en los niveles secundario, terciario y universitario.	Afirma haber sido formado en la misma pedagogía que sustenta la propuesta curricular, la cual valora positivamente. Utiliza la metáfora del "iluminador de teatro" para describir sus prácticas, haciendo foco en lo que resulta interesante. Describe sus clases como explicativas-colectivas, donde se pretende que el conocimiento se construya socialmente a partir del apoyo entre los estudiantes.	Recursos variados: entre ellos destaca el libro de la materia, los "recorridos" armados por la coordinación, las reuniones de cátedra y su formación previa.
Francisco	Profesor de Ma-	Concibe a la cátedra como	Material general de la

2 Una presentación más amplia de estos casos puede encontrarse en Almiron, Bifano, Klein, Lescano & Lupinacci (2016).

	<p>temática y Licenciado en Enseñanza de la Matemática. Ha realizado otros estudios que no ha completado, tales como ingeniería. Tiene 35 años de antigüedad en la docencia en distintos niveles y enseñanza distintas disciplinas: Inglés, Física, Electrónica y Matemática. Actualmente se desempeña en los niveles terciario y universitario.</p>	<p>un proceso de alfabetización matemática, de lectura y comprensión de un lenguaje. Si bien admite la existencia de una priorización por la significación, menciona la necesidad de focalizar también en la sintaxis de este lenguaje durante sus prácticas. Es además en la Universidad profesor de Matemática I de Ingeniería, sobre lo cual menciona las diferencias de los objetivos que hay entre las materias, lo cual lo dispone como un profesor distinto y con distintos propósitos según la clase que está dando.</p>	<p>cátedra combinado con otros recursos obtenidos a partir de una investigación personal en libros y sitios web: Entre ellos destaca actividades, desarrollos, marcos teóricos y aplicaciones tecnológicas.</p>
--	--	--	---

**Tabla 2:** Perfiles de los profesores analizados

A continuación, presentamos lo diferentes SRRS elaborados por los docentes acá presentados, que permite dar cuenta de qué manera integran los recursos para pensar la enseñanza, el lugar que le asignan a los recursos institucionales, y algunos otros elementos que se destacan de las formas particulares en que interactúan con los recursos que permiten sacar algunas conclusiones, que presentamos a continuación, sobre la forma en se manifiesta su trabajo documental.



**Figura 1:** SRRS elaborado por Helena



Figura 2: SRRS elaborado por Lucio

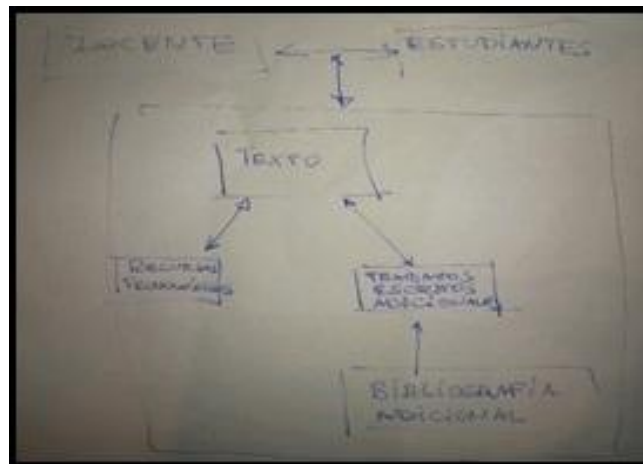


Figura 3: SRRS elaborado por Francisco

Una primera observación que puede hacerse es acerca del lugar que ocupan el texto o material de cátedra en cada uno de los casos acá presentados. En el caso de Helena, es en torno a lo que ella entiende (o llama) matemática que se estructuran el resto de los recursos con los que interactúa para preparar sus clases. Todos aparentemente a la par, sin establecer jerarquías: desde el grupo de *WhatsApp* que tiene con algunos colegas, hasta la ejercitación que encuentra en internet parecieran servir en igual medida al desarrollo de su trabajo. Esta hipótesis se ve corroborada en parte, cuando al observar la clase, la profesora hace un uso periférico del libro de cátedra tan solo para proponer a los alumnos que puedan repasar el tema luego desde allí o buscar más ejercicios, mientras que el desarrollo de la clase ella la hace a partir de su “libreta” de apuntes personales. Así, los problemas presentes en el libro de la materia -en cuanto recurso institucional- son utilizados posteriormente a la presentación de los temas como una aplicación de lo explicado, siendo que origi-

nalmente, dichos problemas estaban diseñados para el surgimiento de los conceptos a desarrollar en la clase.

Lucio y Francisco, en cambio, refieren en su SRRS tomar como referencia el material de cátedra como central. Francisco parece presentarlo como una suerte de “mediación” entre los estudiantes y el docente, y todos los demás recursos propuestos o utilizados por él, se vinculan con el libro como central. En la clase observada, que fue de repaso frente al examen, el docente trae nuevos problemas que, aun teniendo algunos componentes tecnológicos no presentes originalmente en los propuestos por la cátedra, ensambla articuladamente con estos. Tal es el caso de una aplicación de *Tablet* con la que propone interactuar a los alumnos en relación con el contexto de la intensidad de sonido, a modo de ilustración de los contextos de trabajo propuestos por el libro de la materia para el desarrollo de los logaritmos. El uso de la calculadora también es central en las tareas planteadas, siendo algunas de las que el profesor utiliza como complementarias, especialmente diseñadas para abrir la discusión acerca del uso de este recurso y la forma en que en él se presenta la información.

En continuidad con los usos de los recursos tecnológicos, Lucio, utiliza el espacio de las redes sociales para proponer nuevos problemas que permitan retomar aquellas nociones trabajadas oportunamente en clase, como lo evidencia los recursos propuestos en los grupos de Facebook que habitualmente suele armar como espacio “extendido” del aula<sup>3</sup>. El libro de la materia es utilizado como una referencia en este caso para la búsqueda de estos nuevos problemas, tanto en cuanto a las temáticas presentadas como también los contextos de trabajo que en él se proponen.

## Conclusiones

Los diferentes elementos antes presentados, permiten sacar algunas conclusiones sobre cómo se desarrolla el proceso de integración de recursos de los profesores en el contexto del ingreso universitario para el caso de las matemáticas. Los perfiles antes descritos, los SRRS elaborados por los distintos docentes, y el análisis de las observaciones de clase, permiten ver que dicho proceso no resulta uniforme para los diferentes actores que conforman el colectivo de trabajo. El lugar, central o periférico, asignado a los recursos institucionales muestran la dificultad de interac-

---

3 Al respecto se puede ver un análisis más pormenorizado en Lupinacci, L & Bifano, F. (2016).



tuar con recursos, que la institución considera cruciales, pero que en algunos casos como el de Helena, por ejemplo, resultan un desafío integrar verdaderamente a su sistema de recursos. En este sentido, corroborando resultados obtenidos por investigaciones sobre el trabajo documental del profesor en otros países, se constata la complejidad de dichos procesos.

En otros casos, como Lucio y Francisco, pareciera que los “recursos institucionales” se integran más naturalmente a su práctica. Posiblemente las trayectorias de formación de cada uno hayan abonado en fortalecer la manera de pensar otros recursos que permitan darle continuidad a la propuesta institucional. No parece ser un dato menor que recientemente ambos se hayan integrado a un espacio reciente de la universidad vinculado a aulas virtuales que buscan trazar continuidades con las clases presenciales. Esta cuestión abre una perspectiva de trabajo en la dirección de contar con más elementos para comprender y analizar las prácticas de los docentes y el trabajo documental de integración de recursos (en particular digitales) al sistema documental.

Otro elemento, aquí no incluido, es la realización de las entrevistas de autoconfrontación. Esta herramienta de la metodología reflexiva ha mostrado su potencial para que los docentes se ubiquen en auto examinadores de su propia práctica (Vermesch 1994, Theureau 1997, Boubée 2010,). Esta estrategia metodológica lejos está de buscar abrir un juicio de valor de la práctica del profesor, sino que tiene por finalidad que sea el mismo actor que al ser confrontado con su práctica puede aportar más elementos para la comprensión del desarrollo del proceso documental de integración de recursos. También en este sentido, se podrían implementar la doble auto confrontación o auto-confrontación cruzada. Donde docentes analicen la práctica del otro, nuevamente no para validar una en detrimento de la otra, sino para poder dimensionar cabalmente los elementos que pueden estar interviniendo en dicho proceso, y como otros pueden estar resolviendo las tensiones que surgen para la integración de recursos que a priori no serán los que naturalmente uno decidiría incorporar a su sistema documental.

## Bibliografía

**Adler, Jill** (2000): Conceptualising resources as a theme for teacher education. *Journal of Mathematics teacher Education*, n° 3, 205-224.

**Almirón Alejandra, Bifano Fernando, Klein Alexander, Lescano Mariana, Lupinacci Leonardo** (2016). Entre lo institucional y lo individual: tensiones que inter-

pelan al docente en su desarrollo profesional. Miradas cruzadas de la historia y la matemática. *V Jornadas nacionales y III jornadas latinoamericanas de investigadores/a en formación en educación*. Universidad de Buenos Aires.

**Bifano, Fernando y Lupinacci, Leonardo** (2016) *Matemática para todos ¿Para todos la misma matemática? Una experiencia inclusiva en el ingreso a la Universidad en Insaurrealde Mónica (comp.)* (2016) *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

**Boubée, Nicole** (2010). *La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? Études de communication* [En ligne], 35 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 29 septembre 2016. URL: <http://edc.revues.org/2265> ; DOI : 10.4000/edc.2265

**Carnelli, Gustavo.** (2014). *Matemática en el ingreso a las universidades nacionales argentinas: análisis de propuestas de actividades de aprendizaje*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Palermo, Buenos Aires.

**Chevallard, Yves** (2013). *La enseñanza de la Matemática en la encrucijada: por un nuevo pacto civilizacional*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

**Gueudet, Ghislaine & Trouche, Luc** (2010): « Des ressources aux documents, travail de professeur et genèses documentaires » en G. Gueudet, & L. Trouche (dir.). *Resources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques* (pp. 57-74). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

**Gueudet, Ghislaine & Trouche, Luc** (2012): « Teachers' work with resources: Documentational geneses and profesional geneses » en G. Gueudet, B. Pepin & L. Trouche (eds.). *From text to "lived" resources. Mathematics curriculum materials and teachers development* (pp. 23-42). Dordrecht: Springer.

**Gueduet, Ghislaine** (2014): "Digital resources and mathematics teacher development at university" en: B. Ubuz, C. Haser & M. A. Mariotti (eds.). *Proceedings of eighth Congress of the European Mathematical Society for research in Mathematics Education* (pp. 2336-2345). Antalya: Cerme.

**Lupinacci, Leonardo y Bifano, Fernando** (2016): "La integración de recursos para la enseñanza: estudio de casos para el análisis del trabajo documental de docentes del ingreso universitario" en Friedrich, G. (coomp.) *V jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de ingreso y permanencia en carreras científico-tecnológicas* (pp. 604-609) Buenos Aires, edUTecNe.

**Theureau, Jean** (1997): « Verbalisations provoquées », en *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octarès Éditions, pp. 277-279.

**Universidad Nacional Arturo Jauretche** (2013): *Memoria fundacional del Instituto de Estudios Iniciales*, Florencio Varela, UNAJ.

**Vermersch, Piere** (1994): *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. ESF.

**Villella, José, Ferragina, Rosa, Lupinacci, Leonardo, Bifano, Fernando y Almirón, Alejandra** (2014): *Encuentros matemáticos de tipos múltiples*. Florencio Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

**Villella, José, Ferragina, Rosa, Lupinacci, Leonardo, Bifano, Fernando y Almirón, Alejandra** (2016): *Nuevos encuentros matemáticos de tipos múltiples*. Florencio Varela: Universidad Nacional Arturo Jauretche.

# Formar en Competencias: nuevos horizontes en Educación Sexual Integral

MARINA BOERO

NOELIALÓPEZ LUGONES

NICOLÁS MEDINA

noelialopezlugones@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (U.B.A.)

## Introducción

La Ley 26150 (Programa Nacional de Educación Sexual Integral), de aquí en adelante ESI, tiene sin lugar a dudas sus fundamentos prácticos, históricos y desde luego políticos. No estaría menos justificado considerarla también una respuesta tardía a las exigencias de un contexto cultural particular, el nuestro. Pese a que aún haya sectores de la cultura y la comunidad que se esfuerzan en negarla, es un saber que empuja, se impone. Claro que la Ley puede rastrearse no muy lejos, ya que fue sancionada *el 4 de octubre de 2006*. Sin embargo, podríamos ubicar a su apasionado precursor allá por fines del Siglo XIX. Alguien que, en condiciones totalmente diversas, tuvo una primera visión – de un “problema *por venir*” –, acerca de la necesidad de la existencia de una institución que aborde, desprejuiciada y científicamente, algo que nos habita como seres hablantes y deseantes, a saber, nuestra sexualidad. Según el diccionario de psicoanálisis, este concepto en la experiencia y en la teoría psicoanalíticas, “...no designa solamente las actividades y el placer dependientes del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental (respiración, hambre, función excretora, etc.) y que se encuentran también a título de componentes en la forma llamada normal de amor sexual”<sup>1</sup>.

Es entonces en el marco de una crítica sin miramientos -empero justificada- a los profesionales de la medicina en materia de sexualidad, que Sigmund Freud escribe un artículo llamado “**La sexualidad en la etiología de las neurosis**” en 1898, exposición en la cual “delira” con la “*necesidad de crear en la opinión pública un espacio para que se discutan los problemas de la vida sexual... sin por eso ser*

---

1 Laplanche, Jean – Pontalis, Jean “Diccionario de Psicoanálisis” (1996) Ed. Paidós.

*declarado un perturbador o alguien que especula con los bajos instintos...<sup>2</sup>*. Este artículo, por su “inescrupuloso contenido”, no guardaba menos que una tendencia a generar un gran escándalo. De hecho, no desilusionó a la comunidad logrando su objetivo, y es en este sentido que nos surge de inmediato un primer interrogante: ¿hasta dónde habría llegado el tormento de la sociedad vienesa en general y el de la comunidad científica en particular si se hubiese pretendido instituir parte de ese *espacio* en una institución educativa, es decir, en la escuela?

La historia moderna reivindicó de algún modo a este soñador, quien debió de sufrir las consecuencias por “padecer” de ideas adelantadas y que contaminó al discurso científico de la época. De este modo, 108 años más tarde –aunque en el viejo continente les tomó “tan solo” 70 años aproximadamente– ese espacio anhelado por el Dr. Sigmund Freud finalmente tuvo discusión parlamentaria en nuestro país, y ya en el nuevo milenio ha alcanzado forma y estructura legal: la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150). Y no porque se halle sepultado el ideal victoriano hace más de un centenar de años, aquella ley dejó de atravesar y colisionar con obstáculos, de los que aún somos testigos en la implementación de ese espacio.

Esta Ley, a partir de la cual los docentes de nuestro país tienen la oportunidad y la responsabilidad de enseñar educación sexual a niños, niñas y jóvenes, está pensada como la puesta en marcha de un espacio sistemático de enseñanza y de aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas, en relación al cuidado del cuerpo – del propio y por supuesto el ajeno –, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos de niños y jóvenes. Está pensado de manera transversal, ya que porta los contenidos de distintas áreas y/o disciplinas, debiendo encontrarse incluido en el proyecto de la escuela. La ESI es como tal una obligación del Estado Nacional y de los Estados Provinciales, a la vez que un derecho de los chicos y chicas de todas las escuelas del país.

Y bien, así el estado de cosas, un revolucionario pero necesario nuevo **contenido curricular**, la **educación sexual**, intentando ganarse un lugar en un campo tan controvertido y complejo como lo es el educativo. Y como todo lo nuevo que ingrese a nuestras escuelas, sea en la forma que sea, excita y promueve conflictos, malestares, crisis y agreguemos entonces también, oportunidades<sup>3</sup>. Un claro ejemplo reciente de esto lo podemos ver plasmado también en el caso de las TICs (Tec-

---

2 Freud, Sigmund. “La sexualidad en la etiología de las neurosis” (1898) En Obras Completas, Tomo III. Ed. Amorrortu.

3 En el sentido de que *crisis* (del latín *crisis*, a su vez del griego κρισις) es definida como un estado temporal de trastorno y desorganización, pero al mismo tiempo significa peligro y oportunidad (de cambio en relación a un estado anterior)

nologías de la Información y la Comunicación). Sin embargo, aquí no se trata de tecnologías, sino de nada más y nada menos que de la sexualidad –nuestra sexualidad-, que continúa siendo de alguna manera traumática, aunque gocemos de algunas licencias extras para abordarla respecto de años anteriores.

### **Educación Sexual en marcha: *Algunas experiencias de campo***

Trabajamos como tutores de docentes en formación en el Profesorado de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, en la asignatura ***Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Psicología***, última materia del tramo pedagógico. En este espacio curricular, de un año de duración, los estudiantes realizan en una primera instancia las prácticas docentes en nivel superior, y en el segundo tramo del ciclo, las mismas tienen lugar en escuelas de nivel medio. Hace algunos años, la cátedra se sumó a un proyecto del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en el cual se brindan talleres de Educación Sexual Integral en los primeros años de distintas escuelas de la Ciudad de nivel medio. De esta forma, se diseñaron talleres de tres encuentros cada uno en los cuales se abordan diferentes temáticas relativas a la sexualidad que son llevados adelante por los estudiantes o mejor dicho por los docentes en formación, que trabajan en pareja pedagógica.

De este modo, como tutores de prácticas, nos vimos en el desafío de acompañar a los estudiantes, en su mayoría Licenciados en Psicología, en el armado de estos dispositivos que cuentan con características particulares y que requerirían de una modalidad de trabajo diferente a la de la clase tradicional. En virtud de las observaciones de las prácticas de estos docentes en formación es que nos encontramos con el hecho de que pese a contar con competencias teóricas propias de la disciplina y las específicas del campo de la pedagogía y la didáctica, al momento de sus prácticas no se encontraba garantizado que estos recursos se pusieran en juego al tener que resolver las situaciones singulares que emergían tanto de la práctica en sí misma como en relación a este contenido específico.

No se trata, en absoluto, de generar una objeción y/o una crítica de carácter negativo al practicante que está en su último tramo de formación pedagógica, sino, muy por el contrario, de poder generar y ponderar espacios de reflexión sobre el dispositivo que estamos ofreciendo a los futuros docentes, con sus limitaciones y ventajas.

En cada comisión – y en la cátedra en general – trabajamos con el dispositivo conocido con el nombre de *Comunidad de Aprendizaje*. Siguiendo a Rosa María

Torres, podemos decir que la misma puede definirse como “...una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades. La única posibilidad de asegurar educación para todos y aprendizaje permanente y de calidad para todos, es haciendo de la educación una necesidad y una tarea de todos, desarrollando y sincronizando los recursos y los esfuerzos de la comunidad local, con un fuerte apoyo de los niveles intermedios y el nivel central a fin de asegurar condiciones de viabilidad, calidad y equidad”<sup>4</sup>. Las comisiones donde los estudiantes cursan sus prácticos, son más que clases convencionales. Se trata de espacios de tutorías, análisis y de reflexión, donde a lo largo del año que dura la cursada cada integrante comparte, entre otras cosas, su propia experiencia.

Como Licenciados en Psicología, podría pensarse –de manera sin dudas prejuiciosa- que el desafío de abordar temas relacionados a la sexualidad, nos encuentra preparados, ya que estamos más habituados y familiarizados a tratar tanto con estos contenidos como con las inquietudes que en los destinatarios de los talleres pudieran surgir. Llegamos a esto basándonos en que nuestra formación se encuentra atravesada por este tema. Sin embargo, aquello puede acarrear, el inevitable costo de dar por supuestos muchos de los conocimientos que “pre-juzgamos” y/o consideramos (de forma errónea cabe añadir) propios de “nuestra profesión”. Y no sería llevar las cosas demasiado lejos ni siquiera considerando la posibilidad de denunciar que nos adjudicamos una soberanía sobre un terreno, el de la sexualidad, en el cual no tenemos ni un derecho divino ni natural por sobre el resto de la comunidad, poderío que desde luego iría en contra de lo que intentamos transmitir aquí.

La realidad nos indica otra cosa, a saber: que lo que resulta tal vez más común y frecuente para los profesionales de la salud mental, en este caso licenciados en psicología, no lo es finalmente ni para ellos, ni para el resto de la población, alumnos, familias, docentes, profesionales. ¿Es la formación docente -independientemente de la disciplina específica de la que se trate- suficiente como para los maestros y profesores puedan abordar este contenido? ¿Brinda las herramientas prácticas y teóricas necesarias?

Algunos organismos, entidades, docentes y pedagogos ya se han pronunciado hace rato al respecto, *no sería necesario en principio ser un experto en la materia*

---

4 Torres, Rosa María. “Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje”. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 Octubre 2001

*para educar sobre estos contenidos, aunque habría una serie de requisitos, como por ejemplo ser flexible y respetuoso sobre cuestiones de género y demás asuntos*<sup>5</sup>.

Hemos encontrado en nuestros docentes algunas posiciones que van desde la incomodidad y la vergüenza, hasta el rechazo absoluto de parte de varios *actores del campo educativo*<sup>6</sup> en lo que a contenidos de **ESI** respecta. Un ejemplo de lo anterior es que, con frecuencia, el docente – así como otras autoridades y actores –, que con buena predisposición nos recibe y facilita su espacio de trabajo, abandona su curso durante los talleres, pero nuevamente debemos reforzar la idea de que sería injusto y reduccionista caer sobre el docente que cede su lugar para las prácticas cuando advertimos posiciones semejantes. Más allá de lo que en relación a responsabilidad civil respecta, en tanto que el docente debe quedarse en el aula con su grupo, también entendemos que puede tener que ver con “aprovechar” esas horas para diversas tareas (corregir, planificar, tomar un café), lo cual nos habla de la falta de involucramiento con esta temática. Y en virtud de esto, una vez más nos preguntamos ¿Está el docente en particular y la comunidad educativa en general preparados para afrontar la situación que puede generar la transmisión de estos contenidos? No debemos olvidar, que todos, como seres hablantes y deseantes, estamos atravesados por la sexualidad, desde la más temprana edad y que tenemos diversas vivencias en relación a ella, y en muchos casos nos encontramos con experiencias para nada gratas.

Es imposible dejar pasar por alto, las preguntas y atajos a los que nos iba conduciendo la investigación mientras pensábamos y redactábamos el artículo ¿Qué se recorta, que se deja por dentro del contenido en materia de sexualidad? Dadas las diversas poblaciones dentro de un mismo país, región o provincia, ¿se justifica un recorte en los contenidos, o hay que revisar formas de transmisión especiales? ¿Cómo abordar la problemática? ¿Qué estrategia sería la más eficiente? ¿Se tienen en cuenta verdaderamente las diferencias regionales? ¿Y los factores religiosos y espirituales? ¿Hay competencias más idóneas que otras para abordar estos contenidos? ¿Respetamos y aceptamos fácilmente la decisión de aquel que tenga una postura de rechazo frente a la temática o intentamos convencerlo de que estas capacitaciones o competencias son necesarias?

---

5 Standards for Sexuality Education in Europe. Documento publicado por *Oficina regional de la OMS para Europa y BZgA*. Año 2010.

6 Obsérvese que hablamos de “actores en el campo educativo” para no reducir, considerando los nuevos horizontes y/o paradigmas en educación, la responsabilidad enteramente al cuerpo docente. Actores del campo educativo son por supuesto los docentes, pero también directivos, autoridades municipales, padres, alumnos, en definitiva, la comunidad.



Antes de continuar debemos detenernos en repasar un concepto crucial en el acto pedagógico y el campo educativo, a saber: las **competencias docentes**. ¿Qué son? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de dichas competencias?

Una primera definición que nos resultó interesante, aunque por supuesto no la única, es la que tomaremos de Mónica Coronado, que entiende las mismas como “... *aquel conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción – en el desempeño concreto – del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral etc.). Implica tanto un saber, como una habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto (...) La competencia es, en definitiva, una construcción subjetiva, por lo tanto individual e intransferible*”<sup>7</sup>. Esta última palabra, *intransferible*, no puede sino más que regenerar interrogantes. ¿Una competencia, fuere del orden que fuere, es intransferible? ¿Total o parcialmente?

El concepto de competencias implica así mismo la integración de diversos órdenes de conocimiento en la acción, a saber: epistemológico, práctico, metodológico, social y *participativo-político* (participar, organizar, asumir compromisos y aceptar responsabilidades). Diferentes autores (Zabala, A. y Arnau, L.) entienden que algunos de los contenidos de las competencias tienen soportes claramente disciplinares, otros dependen de una o más disciplinas (interdisciplinares) y otros no están sustentados por ninguna disciplina académica (metadisciplinares). A su vez, podemos vislumbrar diversas dimensiones que las componen, ellas son: *la dimensión social, la dimensión interpersonal, la dimensión personal y la dimensión profesional*. Para el ejercicio competente de la dimensión personal, es necesario el dominio de muchos aspectos para los que el sustento teórico es muy débil o inexistente.

### **Los avatares de la Ley de Educación Sexual Integral: *obstáculos y posibilidades***

Ahora bien, la propia ley comulga con la perspectiva de que no hay que ser un experto y/o un especialista en materia de educación sexual, lo cual está en sintonía con ideas y estándares a nivel mundial. En varios libros, artículos y guías – de los

---

<sup>7</sup> Coronado, Mónica. “Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional”. Cap. 1: “El enfoque de Competencias” Editorial Noveduc (2009)

cuales también participa la OMS – se hace hincapié en la importancia de las competencias de quien educa, al tiempo que autoriza a no ser especialista para embarcarse en tamaña empresa. Se resalta a su vez que las autoridades escolares no pueden presionar a nadie que no esté dispuesto a realizar este tipo de intervenciones. Sin embargo, no podemos dejar de considerar el detalle de que, al menos en nuestro país, contamos con varias generaciones de maestros y profesores –y demás actores de la comunidad– que en su mayoría fueron educadas y han vivido su tanto su propia sexualidad como la de sus semejantes, en un ballet de mitos y prejuicios. Y a las que ahora, de buenas a primeras, se les solicita que deben enseñar de forma abierta, flexible y competente aquello mismo que vivieron hasta no hace muchos años de forma estructurada, con fuertes puniciones, mitos y temores. Reordenar todo ese universo de experiencias, costumbres, valores y representaciones, tanto a nivel individual como social, puede llevar mucho tiempo, años o décadas, tanto que tal vez ni siquiera sean los docentes de hoy quienes vean los resultados deseados. Es probable que haya que renunciar a visualizar en el horizonte efectos inmediatos mientras se redobla la causa, el trabajo y la puesta en marcha de estrategias y acciones orientadas a estos fines, y tolerar el arduo trabajo cotidiano sin experimentar un cambio radical inmediato. Es importante explicar a los adolescentes que estamos en una etapa de cambio de visiones y representaciones culturales, que todos tenemos adquiridas por estereotipos sociales que vienen de larga data. Y en esto incluirnos, siempre, lo cual implica conocer cuáles son nuestras limitaciones e incumbencias.

Tal vez haya más para trabajar, pensar y reflexionar en relación a las **representaciones** que tenemos como actores sociales en general –y en la escuela en particular– sobre lo que es la sexualidad, como así también sobre lo que es ser mujer, hombre, niño, joven (al igual que sobre la identidad, el género, la intimidad, los derechos, la salud y la enfermedad, etc.) que a las competencias pedagógicas específicas. Esto en razón a que estamos siendo testigos constantemente de un crecimiento de síntomas en nuestra sociedad (bullying, trastornos de alimentación, trastornos de aprendizaje, adicciones, autolesiones, entre otros) que nos obligan a reflexionar sobre la necesidad de la toma de posición frente a estos conflictos.

En cierto momento, no hace mucho más de una década, era moneda corriente hablar del famoso “problema del embarazo en la población adolescente”, rango etario que, por otro lado, sufrió estallidos de sus límites en ambas franjas, es decir, la adolescencia se estiró hacia edades más tempranas y más tardías, casi conviviendo con lo que se conocía como niñez y adultez. Análisis que no desarrollaremos aquí, aunque viene al caso mencionarlo, porque no solo no bajó la edad de jovencitas embarazadas –de 12, 13, 14 años de edad– ni se redujo el fenómeno, sino que tam-

poco el asunto es ya tapa de revista, sea por desgaste, o acostumbramiento. El punto es que a aquello que en cierto momento algunos postularon como síntomas, otros profesionales y científicos, lo llamaron una forma de alcanzar la madurez y/o pertenecer a cierto grupo dentro del clan en el que circulaban. Lo cierto es que al embarazo adolescente y pre-adolescente, se le fueron sumando otros fenómenos, que están íntimamente relacionados con lo que venimos trabajando, estos son: los escasos cuidados que los jóvenes tienen de sí mismos, y por ende de los otros, del semejante, del compañero de la banda o grupo. Hasta parece un ideal instalado e instituido tomar riesgos absurdos o hacerse daño (hasta hay *blogs* en internet indicando las formas más eficaces de hacerse daño), en los casos más “benévolos” con el uso/abuso de las drogas, el alcohol. En este escenario la sexualidad irrumpe en los adolescentes de forma violenta y en muchos casos generando estragos, llevándose por delante derechos, obligaciones y espacios de intimidad. Por eso tanto padres como docentes y profesionales vemos desfilar jóvenes con cortes en sus brazos, con hábitos de consumo de tabaco, alcohol, drogas; o advertimos a diario cuáles son sus formas de relacionarse y vincularse con sus pares, muchas veces a través de gritos, insultos, golpes, e improperios de todo tipo. Violan su intimidad, la propia y la del otro, de su par, su amigo, su cómplice, usando modismos analógicos y digitales. Se despersonalizan, se tratan como verdaderos objetos, más que como sujetos<sup>8</sup>. Abo-liendo desde el discurso, pero también desde las acciones los derechos de sus semejantes –compañeros, amigos, docentes–, en pos de una satisfacción inmediata de la necesidad de turno.

No son sino estos, como tantos otros, los temas que atraviesan también longitudinal y verticalmente a la sexualidad en el ser humano, que como mencionábamos más arriba, no se circunscribe meramente a la actividad relacionada con la zona genital ni se encuentra orientada solamente a la reproducción. Cuestiones que, como venimos viendo, concierne tratar con la Ley 26150. Sin embargo, estos contenidos, lejos de ser abstractos y formales, tienen la dificultad de entrar en estrecha relación con experiencias que se vivencian y registran –por todos– en el propio cuerpo, independientemente de la edad de que se trate. Por ese mismo motivo no se está a la altura del caso entonces con la mera transmisión de conocimiento e información, pues se trata de algo que, como dijimos, los sujetos atravesamos y experimentamos.

En esta línea, debemos considerar más en profundidad a esta sexualidad que es la nuestra, que nos atraviesa, que tiene una historia y un desarrollo, y como seres de

---

<sup>8</sup> Véase los puntos a,b,c y d del artículo 3 de la Ley 26150.

lenguaje que somos, a ella se le anudan inevitablemente las representaciones psíquicas que tenemos de ella. Nuestra vida toda está compuesta por representaciones que enmarcan y dan sentido a la experiencia cotidiana.

Ahora bien: ¿qué son las representaciones? Y más específicamente ¿qué son las representaciones sociales? Una rápida, pero no por ello menos precisa definición podría ser la siguiente: La **representación social** es una forma de *saber práctico* que vincula a un sujeto con un objeto. Decimos que “calificar a este *saber práctico* se refiere a la experiencia a partir de la cual él es producido, los marcos y condiciones en los cuales se da, y sobre todo al hecho de que la representación sirve para *actuar* sobre el mundo y sobre los otros”<sup>9</sup>.

Si se presta atención a la definición extraída se consigue comprender de forma muy sencilla, por qué muchas veces las mujeres, solo por citar un ejemplo, son tratadas, o más precisamente degradadas a la condición de mero objeto necesario para la obtención de cierta satisfacción de índole sexual. En virtud de cómo lo veo o lo interpreto al otro, de lo que significa para mí, lo trato, y viceversa. ¿Cómo revertir esto sino es a través de la educación de todos aquellos que formamos parte de la población?

## ¿Y la Sexualidad?

Creemos que es momento de precisar un poco más este concepto, y para ello vamos a tomar como referencia, la definición que nos ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS), que la entiende como “*Un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca el sexo, las identidades, y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. Además, la sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales*”. Tomamos esta definición, porque, aunque podamos disentir en algunos aspectos, contiene una visión amplia, no restringida, de la sexualidad.

---

9 Gunter, Érica G. (2002). Las Representaciones Sociales. Síntesis. Universidad de Buenos Aires. Facultad de ciencias sociales. Equipo de cátedras del Prof. Ferrarós.

Ahora tal vez se comprenda mejor, por qué con anterioridad relacionamos la violencia, la auto y hetero-agresión, los consumos, los abusos, los derechos, los vínculos y demás, y esto va más allá de lo discursivo o de lo que enuncie la ley. Desde nuestra perspectiva, el posicionamiento de cada individuo en relación a las demandas sociales y sensaciones respecto a su propio género, no responde a cánones preestablecidos y lineales, sino que más bien se da de una manera singular que va en sintonía con el deseo de cada uno. De esta manera se pone en evidencia, en relación a la sexualidad, que hay un plus que excede lo pedagógico, el contexto y las habilidades teóricas, prácticas y didácticas de cada quien. Porque si bien hay marcos referenciales en lo tocante al cuerpo, al goce en el terreno de lo erótico, que hacen que podamos hablar de ella y comprendernos, la sexualidad, aunque sea UNA, se vive, se construye y se desarrolla cada vez, en cada caso de forma singular y esto cuenta tanto para el docente que enseña como para el alumno que aprende. De este modo, creemos que para abordar contenidos curriculares como los de ESI, las competencias docentes obtenidas y desarrolladas siempre van convivir con cierto límite, con cierta contingencia, dado que la sexualidad es cada vez (y de cada uno, donde cuenta el registro de lo vivencial), más allá de que la misma “goce” de cierta regulación cultural, cierto marco que la contiene en el *quehacer* con ella.

Lejos de proponer una solución mágica y satisfactoria, y menos aún que el aula se convierta en una suerte de espacio terapéutico, dado que sus objetivos son sencillamente otros, consideramos como condición *sine qua non* ese otro espacio colectivo de reflexión, donde circulen las experiencias de cada actor pedagógico. Los nuevos paradigmas en relación al desarrollo de las competencias, incluyen los factores actitudinales, emocionales y afectivos, que no dejarán de tener y/o entrar en escena en contenidos por demás sensibles como los que venimos trabajando, es decir, sobre la construcción de nuestras identidades y de nuestro cuerpo propio como organismo sexuado y deseante. Por ello, pensamos que debe haber además de las competencias pedagógicas un posicionamiento ético que va más allá del saber hacer de orden técnico y práctico.

Coincidimos con lo que postula Francisco Imbernón (2007), cuando dice que para educar se necesita de un colectivo. Así, se torna indispensable pasar del trabajo individual al trabajo en conjunto y colaborativo, como así también abandonar formaciones personalistas y tener en cuenta al grupo, a la comunidad y al contexto donde ella se ubica. Apuntamos, como tutores de docentes en formación, a brindar espacios que potencien el desarrollo de procesos autónomos en el trabajo docente, pero en los que se privilegie el compartir experiencias, ideas, metodologías, procesos. Creemos importante dar lugar a las emociones en el grupo, y no suscitar el velo

de las mismas, respetarse y confrontarse para construir alternativas en forma conjunta. Emociones que también resultan fundamentales a la hora del trabajo con adolescentes, en relación a ocupar lugares de referencia, límites y autoridad, en tanto esta última ya no se encuentra garantizada de antemano como en épocas anteriores.

Claro que para ello se necesita algo fundamental y muy valorado por la humanidad a lo largo de toda su historia, algo que no se recupera, a saber: *tiempo*. Cualquiera que sienta curiosidad por el tema y quiera investigar, verá que, por ejemplo, en Europa están mucho más adelantados respecto de nosotros, pero sepa también que hay indicios y propuestas sobre esto en algunos países desde la década del 70'. **Comunidad, tiempo y diálogo** podrían ser más que palabras claves de un resumen y convertirse en un mero discurso teórico, una posición ética de intervención frente a la problemática que intentamos brevemente delinear en este trabajo. Es nuestra responsabilidad asumir que vetar el diálogo es silenciar la ley.

### **Bibliografía:**

- Cano, Elena** (2009). “Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la auto-evaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado”. Barcelona: Editorial Graó.
- Coronado, Mónica** (2009). “Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional”. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Freud, Sigmund** (1898) “La sexualidad en la etiología de las neurosis” En Obras Completas, Tomo III. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Gunter, Érica G.** (2002). “Las representaciones sociales. Síntesis”. Universidad de Buenos Aires. Facultad de ciencias sociales. Equipo de cátedra del Prof. Ferrarós.
- Imbernón, F.** (2007). “10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio”. Barcelona: Editorial Graó.
- Laplanche, Jean, Pontalis, Jean B.** (1996) “Diccionario de Psicoanálisis”. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pozo, Juan I. y Pérez Echeverría, María del P.(Coords.)** (2009). “Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias”. Madrid: Ediciones Morata.
- Zabala, Antony y Arnau, Laia** (2010). “11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias”. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, Miguel A.** (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Editorial Narcea.

# Promoviendo la formación integral de los futuros profesionales de la Universidad Nacional del Litoral

MARIANA BOFFELLI

SANDRA SORDO

extensionenelcurriculo@unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral

## 1. Introducción

El desafío tiene que ver con pensar el diseño de mecanismos de implementación, a partir de la Res. C.S. N° 274/07, que plasma el reto asumido institucionalmente de fomentar la incorporación de prácticas de extensión en las carreras de grado de la Universidad Nacional del Litoral (en adelante UNL).

La UNL, es una institución pública de Educación Superior que proyecta su labor de enseñanza, investigación y extensión, no limitándose a la formación de grado, sino que además retroalimentándose con las exigencias del contexto para enriquecer estas funciones.

Considerando el tema que nos ocupa, la extensión y la docencia, haremos una breve mención, en primer término a los alcances del concepto de extensión que aparecen de los diferentes documentos institucionales elaborados por esta Casa de Estudios, para luego colocarlo en relación con la docencia. Entre estos documentos están; “Educación y ciencia como proyecto político” (2005) que destaca el nuevo significado que adquiere la Extensión para el siglo XXI, “Un aporte desde las políticas de extensión universitaria” (2006) que concibe a la Extensión como una “interfaz” entre Universidad-Sociedad promoviendo la construcción de un “nuevo entorno de cooperación e influencia mutua...”; “Plan de Desarrollo Institucional” aprobado por Asamblea Universitaria (diciembre de 2009) correspondiente al período 2010-2019 donde se destaca que

“...la extensión es una función esencial de nuestra Universidad que promueve el diálogo permanente con el Estado – en sus diferentes jurisdicciones -, con otras instituciones educativas y científico tecnológicas del sistema provincial y nacional, con las organizaciones de la sociedad civil y de la producción en la búsqueda

da de soluciones a los problemas del contexto, lo que confiere a estas acciones una alta pertinencia social” (p. 20)

y donde se resalta que,

“la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad”. (p. 20)

A partir de los documentos apuntados, se brindan elementos que configuran el posible marco desde donde pensar la extensión en nuestra universidad y, en ese sentido, consideramos que es posible enfocarla desde múltiples dimensiones, como lo es la “dimensión sustantiva e institucional”, la “dimensión social”, la “dimensión comunicacional en términos de diálogo”, la “dimensión política” y la “dimensión pedagógica” de la extensión.

## **2. Las dimensiones de la extensión**

Hablar de la dimensión sustantiva e institucional, es hablar de la relevancia académica que ha adquirido la extensión universitaria a lo largo del tiempo, permitiendo constituirse en uno de los pilares fundamentales donde se construye un modelo de universidad que tiene su referencia histórica en el modelo de la reforma universitaria de 1918. Un modelo que más allá de las diferencias y particularidades, considera a la educación superior como un derecho humano fundamental, y una función indelegable del Estado, guiada por los principios de democracia, autonomía y pensamiento crítico, de compromiso social y calidad académica, tal como lo expresa la declaración de Cartagena de Indias (2008) de Educación Superior para Latinoamérica y el Caribe.

Reconocer una dimensión social en la extensión universitaria significa poder pensar a esta función sustantiva como promotora de un desarrollo humano y sustentable, a su vez, que se constituya como un vehículo para la construcción de espacios sociales. Desde la perspectiva de Max Neef, pensar en estrategias de desarrollo significa analizar el binomio necesidades-satisfactores. Las necesidades consideradas en una doble dimensión: como carencias y como potencialidad. Los



satisfactores constituyen la dimensión histórica de las necesidades, desde una doble trayectoria: se modifican con el ritmo de las transformaciones, se diversifican acorde a la cultura y los estratos sociales. Constituyen formas de ser, tener, hacer y estar. Incluyen: formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales y condiciones subjetivas.

Max Neef concibe un modelo de Desarrollo que promueva la satisfacción de necesidades humanas fundamentales, generando crecientes niveles de auto dependencia, una articulación armónica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, que articule procesos globales con las particularidades locales, lo personal con lo social, y a la vez incluya mecanismos de participación que fortalezcan la vinculación Estado y sociedad civil.

Por otra parte, la extensión es pensada también como una “herramienta para la construcción de espacios sociales” siendo en esos espacios donde se ponen en acción y en cuestión las producciones teóricas con la realidad, posibilitando de este modo la construcción de conocimientos que puedan ser útiles para todos los actores sociales, Sociedad – Universidad. Alfredo Carballeda (2002) analiza el escenario de la intervención en lo social y expresa que ésta se configura en un contexto de crisis, que, durante los últimos treinta años ha dificultado el sostenimiento de lazos sociales, derivando en un proceso de “fragmentación social”. De esta manera, la intervención debe ser un mecanismo de integración.

Por otra parte, se reconoce en la extensión una “dimensión comunicacional”, planteada en términos de diálogo, dicho en palabras de Paulo Freire:

“... la comunicación verdadera no es la transferencia, o la transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Es una comunicación que se hace críticamente.” (2007. pp. 78,79)

Lo que caracteriza a la comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo y para que esto exista, es necesario que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo; por lo que el contenido del conocimiento extendido se debe originar en un terreno común a los polos de la relación, en un proceso, como sujetos del conocimiento y no como receptores del mismo.

Las prácticas sociales, como dice Teresa Matus, deben estar iluminadas por medio del *tramado discursivo*, tramado que nos sitúa en el plano del mundo de la vida, por lo tanto, se hace necesario volcar una *hermenéutica viable* que resuelva esta relación de interpretación y comprensión de la realidad. (Matus, 2005)

También reconocer la dimensión política; la intervención social, en el marco de las acciones de Extensión, refiere tanto a una dimensión territorial, como institucional, íntimamente vinculada a las políticas públicas. De allí que la identificación y análisis de las mismas, permite reconocer las prioridades que el Estado establece; reconocer los actores sociales que participan en las mismas; el perfil de sus beneficiarios; analizar en qué medida reflejan y responden a las demandas y necesidades ciudadanas; su incidencia en procesos de inclusión social, como indicador relevante de la sustentabilidad. (La intervención social en el marco de la Extensión Universitaria. 2016)

Y por último, también se reconoce en la extensión una “dimensión pedagógica”; que creemos contribuye significativamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Parafraseando a Alicia Camilloni (2013)

“El éxito en el logro de estos propósitos requiere que los currículos y las estrategias de enseñanza sean exitosos en la promoción de aprendizajes auténticos, esto es, aquellos aprendizajes en los que los estudiantes construyen conocimientos “estratégicos” o “condicionales” que implican saber por qué, dónde, cuándo y cómo se utilizan esos conocimientos, elaborados, particularmente, en relación con situaciones, casos, problemas o proyectos tal y como se encuentran en la vida real”. (p. 11)

Diseñar prácticas de extensión integradas al currículo universitario, significa, problematizar y resignificar, desde otro lugar, las prácticas de enseñanza, posibilitando otra forma de aprender. Este tipo de experiencia deberá permitir a los estudiantes universitarios, futuros profesionales, la oportunidad de involucrarse en la resolución de problemas reales de la comunidad, implicando trabajar en escenarios reales con problemas complejos, por lo que deben ser abordados desde una perspectiva interdisciplinar.

Diseñar una práctica de este tipo significa, integrar contextos, contenidos curriculares, formas de enseñar y formas de aprender, la formación profesional y como evaluar el aprendizaje en ese proceso.

Entonces, hablar de “prácticas” vinculada a la extensión como función sustantiva de la Institución y como componente de la estructura curricular de las Carreras estaría vinculada con la dimensión pedagógica, la noción de “interacción” relacionado con la dimensión comunicacional, y la “intervención” relacionado con la dimensión social y política.

Dicho esto, consideramos relevante recuperar las ideas de algunos autores, cuyos aportes se vinculan con la temática que aquí pretendemos poner en discusión, la incorporación curricular de la extensión en las carreras de grado (de la UNL), esto es, la posibilidad de pensar en la extensión como una valiosa herramienta que permita promover el aprendizaje en el marco de las carreras universitarias.

### **3. Integrar la extensión al currículo universitario**

Según De Sousa Santos (2008), la universidad en la actualidad se enfrenta a una situación compleja en los países Latinoamericanos: la sociedad le hace exigencias cada vez mayores, al mismo tiempo que se hacen cada vez más restringidas las políticas de financiamiento de sus actividades por parte del Estado. Doblemente desafiada por la sociedad y el Estado, la Universidad debe enfrentar los desafíos que se le proponen. El autor confiere centralidad a las actividades de extensión (con implicancia en el currículo y en la carrera docente), atribuyendo a la universidad una participación activa en la construcción de la cohesión social, profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la defensa de la diversidad cultural.

Cabe considerar las nociones que plantea el autor con respecto a la producción y reproducción de conocimiento, proceso que implica a varios actores como la Universidad, la Sociedad y el Estado, donde las acciones se materializan en estructuras que aportan a complejizar lo que Alicia De Alba (1995) señala en la noción de curriculum como práctica social;

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”. (p.59)

Se puede observar que hay dificultades en identificar las fuentes de la producción del conocimiento. Por eso se señala que los alumnos en determinadas oportunidades consideran que el conocimiento se logra solo por medio de asimilar teorías, y en otros casos que el aprendizaje solo toma fuerza, se actualiza y toma vigencia en la práctica cotidiana. Es por eso que hay que tener en cuenta la

importancia de las actitudes, toda persona observadora puede advertir cada día tanto en sí misma como en los demás cierta tendencia a creer en aquello que visualiza más con sus deseos. La capacidad para educar el pensamiento no se consigue simplemente mediante el conocimiento de las mejores formas de pensamiento, se tiene que dar la unión de la actitud con el método. Es decir lo que se debe hacer es cultivar las actitudes, como lo son entre otras; una *mentalidad abierta*. Tal como lo advierte John Dewey (1960), esta mentalidad

“puede definirse como carencia de prejuicios, y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas ... Incluye un deseo de escuchar a más de una parte, de acoger los hechos con independencia de su fuente, de restar atención, a las posibilidades alternativas, de reconocer la posibilidad de error incluso respecto de las creencias que apreciamos más ..., cultivar la curiosidad constante y el espontáneo esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo, que constituye la esencia de ésta actitud”; otra es el *entusiasmo*, “cuando alguien se interesa vigorosamente ..., las preguntas se les ocurren espontáneamente, se insinúan y se realizan nuevas investigaciones y lecturas, el material atrae y estimula la mente del sujeto y comunica un renovado ímpetu a su pensamiento. El auténtico entusiasmo... es una actitud que actúa como una fuerza intelectual”; la *responsabilidad* actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas... Ser intelectualmente responsable quiere decir considerar las consecuencias de un paso proyectado....

Las tres actitudes que se han mencionado, son en sí mismas cualidades personales, rasgos del carácter y son elementos constitutivos esenciales de esta disposición general,...” (pp. 43, 44)

Ahora bien, no podemos dejar de compartir con Felix Temporetti (2006), las siguientes preguntas

“... ¿Quién aprende?, ¿cómo se concibe a los alumnos/as o aprendices?, ¿cómo individuos (sujetos) concretos, inteligentes, encarnados, sexuados, históricos y situados en una cultura que transforman y en buena medida los constituye?, ¿cómo poseedores de un sistema o mecanismo inteligente, general y abstracto, que los habilita para aprender o procesar la información?” (p.98)

La educación experiencial es una teoría pedagógica desarrollada por David Kolb, en su libro “La educación experiencial implica un ciclo”. Este enfoque, en términos del autor (1984), entiende al aprendizaje como el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. Esta teoría tiene una base fuerte en la obra de John Dewey (1938), filósofo de la educación del S XX.

“...el principio de la continuidad de la Experiencia significa que cada experiencia tanto ocupa algo de los que se han ido antes y modifica de alguna manera la calidad de los que vienen después... Lo que ha aprendido en el camino del conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento de entender y tratar eficazmente con las situaciones que siguen. El proceso continúa mientras la vida y el aprendizaje continúan”. (citado por Kolb, 1938. p.27)

Las prácticas de extensión de educación experiencial, se constituyen para la Universidad Nacional del Litoral en un dispositivo de intervención en lo social que

“se presenta como un instrumento de transformación no solo de las circunstancias donde concretamente actúa, sino también como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen de distinta forma comprensiva explicativa, no solo de los problemas sociales, sino de las Instituciones en sí mismas.”<sup>1</sup>. (pp. 3, 4)

La intervención social que proponen las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial ancla en una construcción de conocimiento, en términos de Carballada, no a priori sino a posteriori. Lo cual implica, un conocimiento que se produce desde el hacer mismo, es decir, el estudiante aprende en situación. Esta intervención se funda en una concepción alejada de la enseñanza de meros contenidos teóricos y de aprendizaje lineal y aplicativo, y brega por la idea de un aprendizaje que se construye desde el hacer mismo y en diálogo con diferentes campos del saber.

Posicionar a la intervención desde esta premisa, implica correr los riesgos de lo tradicional y abrirnos al desafío de otros modos de enseñar y aprender.

Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial se integran al programa de las asignaturas que conforman las carreras de grado, al decir de Inés Dussel (2007)

---

1 Carballada, Alfredo “La intervención en Lo Social, las Problemáticas Sociales Complejas y las Políticas Públicas”

“Estas actividades no son extracurriculares, filantrópicas, marginales, sino que se anclan en ejes estructurales que hacen a la organización pedagógica (...).En su relación con el currículum, con la enseñanza y el aprendizaje, aparece una idea fuerte de saberes socialmente productivos.(...).” (p. 281)

Estas cuestiones que se plantean no pueden perder de vista el contexto al que pertenecemos como universidad, un contexto lleno de desigualdades, donde intereses económicos priman por sobre los valores humanos, por lo que esto nos permitiría decir que la construcción del conocimiento no se puede hacer al margen de ese contexto socio cultural.

#### **4. Las estrategias institucionales de la UNL de integración de la docencia y la extensión**

Los retos que se presentan tienen que ver con promover y fortalecer espacios y procesos de articulación y generación de acciones colaborativas en estrecha interacción con todas las unidades académicas, hacia adentro de la universidad y la sociedad en su conjunto, hacia afuera de esta.

En este sentido es que el trabajo del área de Incorporación Curricular de la Extensión, remite al Plan de Desarrollo Institucional-UNL (en adelante PDI) (2010-2019), tomando como referencia lo que este expresa cuando dice

“...la integración entre la Extensión y la Enseñanza nos posiciona desde una perspectiva en la que los saberes culturales y los conocimientos académicos-científicos se ponen en juego con otros saberes y conocimientos que posee la sociedad, lo que posibilita analizar y abordar los problemas a partir de una concepción y comprensión de la complejidad”. (p.20)

En virtud de esta afirmación, uno de los objetivos del PDI plantea: *“Promover una mayor institucionalización de la extensión, integrada con la docencia, involucrando a toda la comunidad universitaria”*, da lugar al Plan y Acción *“Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario”*, que busca promover la institucionalización de las prácticas de extensión, enmarcadas pedagógicamente en el enfoque de la educación experiencial.

Según Alicia Camilloni, la educación experiencial es considerada una estrategia de enseñanza con enfoque holístico, que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, desarrollarán experiencias que resultan de poner a prueba en situación auténtica las habilidades y los conocimientos teóricos que poseen, evaluarán sus consecuencias, enriquecerán esos conocimientos y habilidades e identificarán nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución.

A partir de esto, Brown (1993) afirma que

“El compromiso social inherente al profesional universitario no puede pensarse como un acto Ad Hoc a la formación disciplinar sino que debe ser el resultado de la apropiación que se materializa a través de los procesos intersubjetivos de comprensión situados. Estos procesos son factibles por y en las prácticas colectivas, en la escucha, el diálogo y la negociación permanente de significados entre los actores involucrados.” “(...) participar en actividades de extensión es el impulso inicial para movilizar procesos de formación auténtica” (citado por Raffaghelli, 2013: p.23).

Teniendo en cuenta esta conceptualización de las prácticas de extensión, los estudiantes deben disponer de una gran variedad de oportunidades y materiales para promover el aprendizaje “profundo”, caracterización empleada por la profesora Alicia Camilloni en su conferencia “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”<sup>2</sup>, y ofrecer suficiente evidencia en la que basar el conocimiento. Por lo que, a partir de la reconstrucción de las vivencias, reflexiona acerca de su propio desempeño.

“La significatividad social se construye al entender los conocimientos en una trama de relaciones o vínculos, tal como se presenta en el mundo científico y en el acontecer cotidiano.” (...); (pp. 75, 76)

---

2 Camilloni, A. (2009). “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”, en el marco del Curso de posgrado “La resolución de problemas abiertos como estrategia de enseñanza en la universidad. Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios.” Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL. 10 de junio de 2009.

Poner en juego los saberes y los conocimientos que posee la sociedad implica integrar, como dice Litwin,

“...en las manifestaciones de los docentes, significa que los estudiantes doten de sentido al conocimiento adquirido (...). (p.73)

Considerando lo dicho hasta aquí en relación a pensar estrategias institucionales en función de posibilitar una formación integral para los futuros graduados de la UNL, se puede decir que nos encontramos en un proceso de cambio, porque no decir, innovador.

Coincidiendo con Frida Díaz-Barriga “La innovación no puede interpretarse sólo como producción de nuevos conocimientos, al margen del contexto, de la cultura y de las necesidades humanas.”; por el contrario, debe existir el convencimiento por parte de los actores involucrados respecto de las ventajas que pueden obtenerse a partir de implementar prácticas innovadoras.

Lugo (2008) identifica una serie de ejes, a partir de los cuales se justifica el discurso que plantea la necesidad de la innovación educativa, particularmente en el contexto de la educación superior y en el ámbito del currículo:

“• El desarrollo científico y cultural, la necesidad de replantear la visión imperante sobre el conocimiento, el desarrollo humano, la solución de problemas y la interdisciplina, que avalan la necesidad de una perspectiva holística y de aprendizaje complejo, bajo una postura de sustentabilidad. • Globalización, desarrollo económico y mundo del trabajo, destacando su influencia en la educación y la emergencia de la formación por competencias. • Nuevas pedagogías y posturas en torno al aprendizaje, como cuestionamiento a los modelos rígidos y tradicionales y desde la visión de educación permanente, para la vida y a lo largo de la vida, afinada en comunidades de aprendizaje. • Políticas educativas nacionales e internacionales, vinculadas sobre todo con financiamiento, evaluación y formación docente.” (citado por Frida Díaz-Barriga Arceo, 2012. P.28)

Pensar en el qué, cómo y para qué se enseña, se aprende y evalúa, son interpe-laciones que deberían constituirse en el centro de la dimensión curricular-pedagógica tanto de los procesos formativos como de los de gestión.

En este sentido, en término de (Díaz-Barriga y Lugo, 2003), “Para entender el sentido de innovación en la lógica de los modelos curriculares, hay que precisar que un modelo educativo es una construcción teórica, un prototipo y una representa-



ción idealizada de un proceso que describe su funcionamiento y permite la prescripción de un cauce de acción.”

La innovación exige de tiempo para ser desarrollada y de ciertas condiciones para ver los beneficios esperados,

“no se trata sólo de fomentar y/o replicar experiencias innovadoras, sino sobre todo de desarrollar la capacidad para innovar, aprovechar y gestionar eficazmente la innovación” (Torres, 2003: 7),

de tal manera que la capacidad para innovar y abrirse al cambio es una cualidad que debe desarrollarse en los actores del cambio (estudiantes, profesores, administradores, investigadores, comunidad educativa, etcétera). De acuerdo con Lugo (2008), la innovación se ubica en el discurso central de los procesos reformistas en las universidades latinoamericanas que plantean nuevas funciones y la necesidad de revisiones y ajustes en estructuras, procesos y normativas, pero sobre todo, en el desempeño de sus actores y en la forma de vinculación con la sociedad.

### **Síntesis de nuestra experiencia**

En virtud de lo que se plantea en el Plan y Acción (en adelante PyA): “Fortalecimiento de la Educación Experiencial en el currículo universitario” respecto del reto de diseñar estrategias, dispositivos y acciones que van permitiendo a través del consenso con las unidades académicas, docentes, secretarios y estudiantes, la construcción y apropiación por parte de la comunidad educativa de las prácticas de extensión bajo este enfoque; compartiremos nuestra experiencia institucional.

El propósito general del PyA; es *Consolidar la capacidad crítica y el compromiso social de los estudiantes, futuros graduados y docentes de la UNL*. En relación a este, es que se vienen llevando a cabo varias acciones que van permitiendo alcanzar las metas propuestas.

De la acción “Diseñar y ejecutar en forma conjunta las Secretarías Académicas y de Extensión de la Universidad, consejos asesores académicos y de extensión y las UUAAs, dispositivos institucionales que posibiliten el desarrollo de las primeras prácticas de extensión de educación experiencial.” Se lograron las siguientes metas: se elaboró en conjunto con la Secretaría Académica y las Unidades Académicas, el Documento “Experiencia Institucional. Documento General de Prácticas de Extensión de Educación Experiencial” (en adelante PEEE), a los fines de dar un marco a

estas prácticas en la UNL, avalado por el Consejo Superior en julio de 2014. Se identificaron los equipos docentes interesados en presentar propuestas de PEEE. Se acordó con las Unidades Académicas (en adelante UA), realizar en el marco del presente PyA convocatorias institucionales, que desde la secretaría de extensión a través del área de comunicación se difundieron para que cada UA identifique a los equipos docentes que luego, llevaron adelante, las experiencias de PEEE. Actualmente nos encontramos en la quinta convocatoria, totalizándose aproximadamente noventa prácticas. También podemos decir que sobre un total de diez UA, el 77% de las carreras han presentado PEE; y que considerando la 6<sup>o</sup> convocatoria la cantidad de propuestas de PEEE asciende a 134, sumando la cantidad aproximada de 248 asignaturas.

Otra es “Identificar recursos humanos internos y externos que posibiliten la organización y efectivización de la capacitación a docentes y estudiantes de la UNL respecto de estas prácticas.” Pensada esta como potenciadora de espacios de reflexión y acompañamiento a los docentes y estudiantes, hasta el momento se realizaron diferentes talleres, con una participación que denota el compromiso asumido por los equipos de trabajo tanto pertenecientes a las propuestas presentadas como a las prácticas realizadas. Creemos que el acompañamiento que la institución hace a sus docentes y estudiantes, a partir de la capacitación y también la posibilidad que ellos tienen de cursar la asignatura electiva “Extensión Universitaria: prácticas en el territorio”, el alcance de las metas propuestas.

Y finalmente en relación a, “Acordar criterios de evaluación entre las Secretarías de Extensión y Académica de la UNL junto a las diferentes Unidades Académicas a los fines de validar el proceso de implementación y acreditación de las mismas.”, podemos decir que nos encontramos en el proceso de recopilación de toda la información registrada en el transcurso del presente PyA, con el fin de poder lograr la meta asumida. En este sentido fuimos diseñando instrumentos de sistematización y promoviendo espacios de socialización de las prácticas llevadas a cabo.

Para esta manera de entender la educación, el conocimiento transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de manera múltiple y heterogénea.

Cabe destacar que en todo este proceso, en el que los estudiantes transitarán permanentemente por fases de discusión, investigación, acción y fundamentalmente reflexión acerca de lo actuado, es muy importante el acompañamiento, la orientación, la guía, la ayuda y la supervisión de estas actividades. Por ello se debe contar con la presencia de un equipo docente que será quien oriente, el aprendizaje a partir de la extensión.

Sin dejar de considerar o de reconocer que cada docente optará por lo más adecuado a la hora de pensar en el desarrollo del proceso que se plantea y teniendo en cuenta como dice Litwin, E.; raramente las estrategias están disociadas o aisladas del contenido.

Este desafío tiene que ver con explorar de manera diferente nuestras prácticas de enseñanza y en este caso podríamos decir, desde el centro del currículum, pudiendo alentar de esa forma la indagación, la reflexión, la observación sistemática y el espíritu científico. Litwin, E (2008).

“...el conocimiento, y por ende los modelos educativos, caducan continuamente, de ahí la necesidad de una reinención constante.” (Frida Díaz-Barriga Arceo. 2012)

## Referencias bibliográficas

- Camilloni, A.** (2010). Material Curso de Posgrado. “Las prácticas académicas en espacios socio culturales, productivos y/o comunitarios. Pensando la educación experiencial”. Co-organizado por Facultad de Humanidades y Ciencias. Secretarías Académica y de Extensión UNL (Área de Incorporación Curricular de la Extensión).
- De Alba, A.** (1991) “Curriculum, mitos y perspectivas”. UNAM. Buenos Aires
- Dewey, J.** (1960). “Como pensamos. Nueva exposición de la relación ente el pensamiento reflexivo y proceso educativo”. Cap. 2. Pag. 31-45. Barcelona. Ed. Paidós.
- Díaz-Barriga Arceo, F.** (2012). “Reformas curriculares y cambio sistémico... /” Revista electrónica. pp. 23-40 28 <http://ries.universia.net> Núm. 7 Vol. iii 2012
- Do Sousa Santos, B. (2008): “La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad” .Buenos Aires. Miño y Dávila editores.
- Dussel I.** (2007). Comentarios de las experiencias ganadoras del premio presidencial. “Escuelas solidarias” 2005. “Antología 1997-2007. Seminarios internacionales. Aprendizaje y Servicio Solidario”
- Kolb D.** (1984). “Experiential Learning. Expeience as the source of learning an development” Cap. 2 Pag. 27. Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company. Englewood Cliffs, New Jersey 07632.
- Litwin E.** (2008). “El oficio de enseñar. Condiciones y contextos” 1º ed. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Matus S, T** (2005) Apuntes sobre intervención social, extraído de:

<https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/04/apuntessobreintervencionsocial.pdf>

**Temporetti, F.** (2006). “Prácticas Educativas: entre lo individual y lo sociocultural. Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza. (Pag. 98)

# Una nueva forma de pensar la planificación de la asignatura LCE Inglés en la educación preuniversitaria

SILVANA BOBBIO

ROMINA PAPINI

silvanabobbio@gmail.com / rominapapini@gmail.com

Escuela Secundaria de la Universidad Nacional del Litoral

## Introducción

La oferta preuniversitaria de la Universidad Nacional del Litoral está constituida por tres escuelas de nivel medio: La Escuela Industrial Superior (EIS), precursora en la educación técnica a nivel nacional y fundada en el año 1905 (UNL, EIS, 2017); la Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja (EAGG), de modalidad agropecuaria cuyos inicios se remontan al año 1966 (UNL, EAGG, 2017), y la Escuela Secundaria de la UNL (ESUNL), con orientación humanístico-científica, creada por resolución del H.C.S N° 199 con fecha 30 de Mayo de 2013 (UNL/Estudios, Escuela Secundaria, 2017). La enseñanza de las lenguas extranjeras en estas escuelas responde a diferentes lineamientos. Por un lado, las escuelas con orientación técnica (EIS y EAGG) se apoyan en las bases de la Ley de Educación Técnico Profesional (Ley N° 26050, 2005) mientras que la Escuela Secundaria de la UNL lo hace bajo las premisas de la Ley de Educación Nacional (Ley N° 26206, 2006). El presente trabajo pretende socializar una nueva forma de pensar la planificación de la Lengua-Cultura Extranjera (LCE) Inglés en el marco del Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de nuestra Universidad.

La ESUNL nace a partir de la necesidad expresada en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2010-2019 de ampliar la oferta de propuestas curriculares, en un marco de integración y transversalidad, brindando un espacio propicio para ampliar los niveles preuniversitarios ya existentes en la UNL. Asimismo, surge como respuesta a las necesidades educativas de la sociedad e intereses de toda la comunidad. Su primera cohorte comenzó en el año 2014 y su diseño curricular se sustenta en las convicciones políticas y pedagógicas presentes en el estatuto de la UNL sobre la enseñanza preuniversitaria, teniendo como propósito formar al estudiantado para la ciudadanía, el trabajo y la continuidad en los estudios superiores. El plan de

estudios se estructura en cinco años - de los cuales los dos primeros corresponden al Ciclo Básico y los tres siguientes al Ciclo Orientado- ,desarrollado en jornadas extendidas, proponiendo una experiencia amplia y variada, que aspira a brindar una formación general, específica y sólida. A su vez, la ESUNL se propone “*responder a los desafíos de la educación sobre la base de los pilares de la formación humanístico-científica, de la educación en valores y el pleno ejercicio de los derechos humanos y de una ciudadanía responsable; que son estas formas legítimas de responder a la letra y al espíritu del estatuto así como honrar la casi centenaria trayectoria de esta universidad*” (UNL, Rectorado. Resolución C.S. N° 199, 2013,p.2 y 3)

## **El Diseño Curricular de la ESUNL**

El Diseño Curricular de la ESUNL contempla, tal como sostiene De Alba (1991), una amplia dimensión social y es entendido no sólo como un conjunto de conocimientos que conforman una propuesta político-educativa sino también como una síntesis de valores, creencias y hábitos impulsados por la misma. A su vez, se articula como una *hipótesis de trabajo, flexible, abierto, en permanente contraste y reajuste constituyéndose en una herramienta de transformación educativa y formativa* (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016, p.5). El currículum se entiende como un proceso de construcción mental de lo real que logra que el sujeto de aprendizaje estructure su saber a medida que integra conocimientos (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016). A su vez, el mismo considera la formación del sujeto desde *el abordaje de saberes integrados, planificados, secuenciados y articulados en complejidad creciente* (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016, p. 15).

El currículum de la ESUNL se caracteriza por ser integrador, pluridisciplinar y multidisciplinar, en espiral y transversal. Es *integrador* dado que promueve una noción del conocimiento dinámico, entendido como producto del trabajo colaborativo, no acabado, y que de cuenta de la complejidad y pluralidad de interpretaciones que pueden hacerse de la realidad. Asimismo, es *multidisciplinar* y *pluridisciplinar*, ya que se propone un abordaje del conocimiento de la realidad a través de situaciones problemas que involucren saberes provenientes de distintas disciplinas con el propósito de encontrar modelos explicativos de la misma. Este diseño se caracteriza también por ser *espiralado*, puesto que implica continuidad y progresión de la enseñanza dentro de los ciclos en que se organiza la Escuela así también con los demás niveles del sistema edu-

cativo. La espiralización tendrá lugar a partir de una organización de contenidos en torno a ejes problematizadores que posibiliten la secuenciación de contenidos. Es *transversal* tanto en un sentido social como curricular. En el sentido social, dado que se establece una conexión con contenidos que se aprenden en la vida cotidiana, en contacto con los medios de comunicación y con los diversos grupos con los que se interactúa. En un sentido curricular, relacionando e integrando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales presentes en las distintas áreas del conocimiento (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016)

Otro de los rasgos distintivos de nuestro diseño es su innovadora organización disciplinar en los formatos *Asignatura, Seminario, Taller y Ateneo*. En el formato *Asignatura* se analizan contenidos propios de la disciplina. En el *Seminario* se profundizan los contenidos centrales de la disciplina. Este formato escolar fomenta una comprensión más completa y acabada de los contenidos disciplinares abordados en la *Asignatura* a partir del planteamiento de una tarea final cuya resolución llevará al alumno a apropiarse de estos contenidos y ampliar así las capacidades cognitivas, prácticas y valorativas desarrolladas anteriormente. El *Taller* es un espacio transversal de integración de las dimensiones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje de las asignaturas y los seminarios, en el cual la yuxtaposición e interacción de disciplinas diferentes brinda respuestas a la problemática planteada. El último formato, el *Ateneo*, es un espacio de reflexión sobre el trabajo realizado en el *Taller*. En éste tiene lugar una discusión crítica colectiva del trayecto recorrido y se integran y evalúan los aprendizajes que han tenido lugar en las asignaturas, seminarios y en el trabajo interdisciplinar (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016).

Desde cada una de las disciplinas que integran este diseño se promueve el desarrollo del *saber*, que abarca las capacidades cognitivas de los alumnos para conocer el cómo, el por qué se hace y el qué se hace; el *saber hacer*, que comprende las capacidades prácticas orientadas a la aplicación de los saberes en búsqueda de respuestas, y el *saber ser*, que incluye las capacidades valorativas que nos permiten conocernos, relacionarnos, respetarnos e identificarnos en la diversidad, pluralidad y complejidad (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016).

## **La planificación de la LCE Inglés en el marco del currículum de la ESUNL**

Es la concepción de curriculum anteriormente mencionada, y sus dimensiones y características las que hicieron posible pensar la planificación de la LCE Inglés

desde una perspectiva más integral y en consonancia con las necesidades e intereses de los actores de la institución y de la sociedad.

La inclusión de la LCE Inglés en el currículum de la ESUNL contribuye a los fines propuestos para la Educación Secundaria estipulados en el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la UNL (2016) y en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Lenguas Extranjeras para la Educación Secundaria (2012). La LCE Inglés tiene como finalidad facilitar la participación activa de los alumnos en el contexto de plurilingüismo que caracteriza a la sociedad contemporánea. Al mismo tiempo que contempla el hecho de que el estudiante de la Escuela Secundaria de la UNL pertenece a una comunidad universitaria global en donde las funciones sustantivas de Enseñanza, Extensión e Investigación de la misma están completamente interpelladas por las lenguas extranjeras, fomentando acciones de cooperación internacional, así como también la movilidad de estudiantes y docentes. La enseñanza de lenguas garantiza a los estudiantes el desarrollo de prácticas socioculturales, la aproximación al mundo del trabajo y la vinculación con los estudios superiores.

En el Diseño Curricular de nuestra Escuela, las lenguas extranjeras son incluidas como contenido transversal en consonancia con la propuesta global de la Universidad de elaborar un currículum internacional. La enseñanza del Inglés como lengua extranjera a partir de su integración con las distintas áreas del conocimiento favorece el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas del alumno y de la autonomía del mismo para utilizar distintas fuentes de información, materiales de referencia y TIC (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016).

Dicha transversalidad requiere una organización de los contenidos en distintos espacios curriculares, proponiendo diferentes tratamientos de los mismos, de su interrelación con otros y de los tiempos institucionales. Nuestra disciplina, LCE Inglés, se inserta en el espacio curricular Lenguaje y Comunicación, integrado también por Lengua, LCE Portugués, TIC e Informática. La presencia de la LCE Inglés en este espacio contribuye al análisis de los códigos de la propia lengua y de otras lenguas extranjeras, facilitando así el desarrollo de competencias comunicativas que permitan la participación activa de los alumnos en el contexto de plurilingüismo descrito anteriormente. La interdependencia lingüística común existente entre los idiomas facilitará la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos entre ellos (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016).

En relación con el enfoque adoptado para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, puede decirse que esta propuesta adhiere al enfoque *accional*, presentado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Este enfoque se centra en la acción y considera a los alumnos que aprenden una lengua como



agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa, 2002). Por consiguiente, se entiende que el aprendizaje de un idioma tiene una naturaleza social y comunicativa que requiere no sólo de la realización de actividades cognitivas sino también del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas que efectivicen la adquisición de la LCE. El uso y el aprendizaje de la LCE se basa en acciones realizadas por los estudiantes como sujetos y actores sociales, a partir de las cuales éstos desarrollan un conjunto de competencias generales y comunicativas. Los sujetos ponen en práctica las competencias de las que disponen a fin de realizar actividades discursivas que les permitan comprender o producir textos sobre temas particulares, apelando a las estrategias más convenientes para la realización de las tareas. Estas tareas son creadoras de interacciones y es precisamente por medio de las interacciones que tiene lugar el aprendizaje (Ministerio de Educación de Santa Fe, Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, 2013).

En línea con esta definición del locutor como actor susceptible de realizar tareas, se propone la promoción del aprendizaje de la LCE Inglés a partir de la resolución de éstas. Se sugiere hacer la elección de un tópico y de tareas relacionadas con éste en primer lugar, y luego, en función de esto, definir los contenidos lingüístico-discursivos requeridos. Se recomienda el diseño de dos tipos de tareas: tareas de comunicación o finales, que permiten la interacción y desarrollo de la competencia comunicativa, y tareas posibilitadoras o de aprendizaje, que proporcionan los contenidos lingüísticos necesarios para la resolución de las tareas finales (Estaire y Zanón, 1990; Ministerio de Educación de Santa Fe, Orientaciones Curriculares para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria, 2013).

Vale destacar además que en esta propuesta se pone especial énfasis en el desarrollo de distintos géneros discursivos, entendidos éstos como prácticas sociales a partir de los cuales tiene lugar la comunicación. Cada vez que nos comunicamos lo hacemos por medio de una ingeniería discursiva que involucra diferentes tipos textuales. Cada uno de los tipos de texto que circulan en una comunidad son reconocidos por ésta tanto por sus aspectos formales como por el desarrollo de sus contenidos, sus componentes y sus propósitos comunicacionales. Es importante que los alumnos reconozcan las características de los distintos tipos textuales y que puedan construir exitosamente el tipo de texto requerido por cada contexto en particular (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016).

A continuación, compartiremos la planificación de una unidad correspondiente al formato Asignatura del 2do año de estudios del Ciclo Básico. En la misma pueden visualizarse las relaciones entre las dimensiones teóricas y prácticas de nuestro currículum, descritas anteriormente como el *saber*, *saber hacer* y el *ser*. El *saber* está detallado en los contenidos disciplinares y en las metas de comprensión y el *saber hacer* en los desempeños de comprensión.

<b>METAS de COMPRENSIÓN</b>	<b>CONTENIDO DISCIPLINAR</b>	<b>DESEMPEÑO DE COMPRENSIÓN</b>
<p><b>Comprensión de textos y enunciados escritos breves donde se brinda información referente a estados y acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>Verbo "To be" en Simple Past Simple Past Verbos Regulares. Vocabulario para describir el aspecto físico de las personas. Vocabulario para hablar de profesiones y ocupaciones.</p>	<p>Reconocer el uso del Past Simple para referirse a hechos que ocurrieron en un momento específico en el pasado.</p> <p>Reconocer el uso del verbo "to be" para expresar estados o emociones en el pasado.</p> <p>Comprender la idea principal de un texto breve y desarrollar estrategias de comprensión lectora.</p> <p>Reconocer y aplicar el vocabulario relacionado con las profesiones y ocupaciones.</p> <p>Reconocer los adjetivos utilizados para describir el aspecto físico de las personas.</p>
<p><b>Comprensión de enunciados y textos orales breves en donde se brinda información sobre estados y acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de</b></p>	<p>Verbo "to be" en su forma Pasada (Simple Past) Simple Past Verbos Regulares. Vocabulario para describir personas. Vocabulario para hablar de profesiones y ocupa-</p>	<p>Escuchar conversaciones informales y comprender la idea principal de las mismas.</p> <p>Reconocer información específica en un texto o enunciado oral que hable sobre acontecimientos que ocurrieron en un</p>

<p><b>manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>ciones. Sonido /t /, /d /, /ɪd / para indicar la forma pasada de los verbos regulares.</p>	<p>momento específico o de manera repetida en el pasado.  Identificar las estructuras gramaticales, léxicas y fonológicas presentes en los diálogos y relatos que describen físicamente a diferentes personas.</p>
<p><b>Producción de enunciados y textos orales en donde se brinda información sobre estados y acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>Verbo "To be" en su forma Pasada (Simple Past) Simple Past Verbos Regulares. Vocabulario para describir apariencia física Vocabulario para hablar de profesiones y ocupaciones. Sonido /t /, /d /, /ɪd / para indicar la forma pasada de los verbos regulares.</p>	<p>Reconocer las estructuras gramaticales y léxicas presentes en textos orales en donde se habla sobre acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida o que ya no tienen relación con el presente.  Aplicar los contenidos disciplinares para hablar sobre dichos acontecimientos.</p>
<p><b>Producción de enunciados y textos escritos en donde se brinda información sobre estados y acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>- Verbo "to be" en su forma Pasada (Simple Past) - Simple Past - Verbos Regulares. - Vocabulario para describir personas. - Vocabulario para hablar de profesiones y ocupaciones. Sonido /t /, /d /, /ɪd / para indicar la forma pasada de los verbos regulares.</p>	<p>Reconocer las estructuras gramaticales, léxicas y los signos de puntuación presentes en los textos.  - Aplicar los contenidos disciplinares para la escritura de una biografía de una persona famosa.</p>
<p><b>SUB-METAS DE COMPRENSIÓN</b></p>		

Uso del tiempo verbal <i>Past Simple</i> para referirse a acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.	Simple Past: forma afirmativa, negativa e interrogativa.	Reconocer el tiempo verbal Simple Past y comprender cómo se conjugan las oraciones afirmativas, negativas e interrogativas. Comprender en qué situaciones y contextos se utiliza y aplicarlo de manera escrita y oral.
Uso del verbo "To be" para expresar estados o emociones en el pasado.	Verb BE: was- were	Reconocer el verbo "To be" y aplicarlo para expresar estados o emociones en el pasado.
Uso de los verbos regulares para expresar acontecimientos que sucedieron en un momento determinado en el pasado, que sucedieron de manera repetida o que ya no tienen relación con el presente.	Verbos Regulares	Reconocer y aplicar los verbos regulares para hablar de acontecimientos que sucedieron en un momento determinado en el pasado, que sucedieron de manera repetida o que ya no tienen relación con el presente
Reconocimiento del vocabulario para describir el aspecto físico de las personas.	Adjetivos: slim, fat, tall.	Identificar el vocabulario utilizado para describir la apariencia física de personas.
Reconocimiento de vocabulario relacionado con las ocupaciones y profesiones.	Trabajos y Ocupaciones: dancer, journalist, writer.	Identificar el vocabulario para hablar de profesiones y ocupaciones.
Identificación de los sonidos / t /, /d/, /ɪd/ y reconocimiento de que los grafemas "ed" tienen diferentes pronunciaciones.	Sonidos / t /, /d/, /ɪd/	Reconocer los sonidos / t /, /d/, /ɪd/ y producirlos de manera oral.

A partir del desarrollo de las capacidades cognitivas y prácticas anteriormente mencionadas, se fomenta el desarrollo del *saber ser*, que incluye las capacidades valorativas que nos permiten conocernos, relacionarnos, respetarnos e identificarnos en la diversidad, pluralidad y complejidad. A continuación detallamos cuáles son esas capacidades valorativas que se intentarán desarrollar en esta unidad:

- Conocer y reflexionar sobre la importancia del inglés para conocer la historia y vida de diferentes personajes famosos y de sus compañeros de clase. Reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre la lengua-cultura extranjera y la lengua-cultura materna. Compartir datos e información acerca de eventos y acciones memorables en su infancia. El reconocimiento de la escucha respetuosa como valor social y cultural en la formación del ciudadano.
- Se valorará la lengua extranjera como herramienta para comunicarse con personas de otros países y culturas y obtener información acerca de otros sitios, personas y especies, ampliando así el propio universo cultural.

### **Tipos de actividades de aprendizaje**

Para el desarrollo de esta unidad didáctica se proponen las siguientes actividades:

En relación con las actividades de comprensión oral:

Los alumnos escucharán textos orales en donde los interlocutores describen físicamente a personas famosas y brindan información sobre su pasado (fecha y lugar de nacimiento, por ejemplo). Además escucharán a personas hablar acerca de sus trabajos y ocupaciones. Esta actividad implica: la identificación de elementos relevantes de la situación comunicativa, los interlocutores y el tema abordado, es decir, de elementos relacionados con el contexto de enunciación; la identificación del tipo de escucha requerida -global o focalizada- dependiendo del propósito comunicativo; el reconocimiento de la necesidad eventual de elaborar algún tipo de registro. Al mismo tiempo implica la reflexión sobre algunas características de la oralidad como, por ejemplo, el uso de interjecciones, repeticiones, muletillas, hesitaciones y otras expresiones convencionales de la conversación.

En relación con las actividades de lectura:

Los alumnos leerán un texto sobre el pasado de diferentes personas famosas, su niñez y trayectoria personal antes de convertirse en famosos (Lionel Messi, Shakira, etc.) Además leerán la biografía de personas famosas que ya no viven como Bob Marley y reconocerán los aspectos del tiempo verbal Pasado Simple. Los alumnos formularán anticipaciones e hipótesis en relación con el sentido del texto y el paratexto, antes y durante el proceso de lectura, a partir de ilustraciones, títulos y otras pistas temáticas y lingüístico-discursivas. Además se leerán enunciados breves referentes a estados y acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el

pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente. Se incentivará a los alumnos a disfrutar de la lectura en la lengua extranjera y de la posibilidad de apertura a mundos imaginarios que esta puede promover.

En relación con la producción oral:

Los alumnos participarán de manera asidua en situaciones propias del contexto escolar (saludar, solicitar aclaraciones, manifestar estados de ánimo, gustos y preferencias, entre otros).

Además, participan en intercambios orales breves, a partir de disparadores, para resolver una tarea comunicativa como, por ejemplo, describir físicamente a una persona o para referirse a eventos o situaciones que sucedieron en el pasado, ya sea personales o de terceros. Esto supone la contextualización de la producción oral; la presencia de un marco que la oriente (preguntas, una ficha, entre otros).

En relación con la escritura:

La escritura gradual y progresiva de textos breves de géneros ya presentados. En esta unidad se propone la escritura de una biografía de una persona famosa o de alguna persona sobre la cual a los alumnos les resulte interesante compartir información. La misma puede realizarse en soporte físico o digital a partir de un disparador y con diferentes propósitos comunicativos. Además, se promueve la socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela, como puede ser una comunidad de Gmail o un blog.

Tarea final: Se propone que los estudiantes redacten la biografía de una persona famosa o de alguien que para ellos resulte interesante para luego socializarla con la clase con un soporte audiovisual.

## **Evaluación**

El hecho de que el objetivo principal de LCE Inglés sea el desarrollo de la competencia comunicativa tiene su sustento en el enfoque de competencias descrito por Díaz Barriga (2006). Este autor expresa que la adquisición de una competencia implica el dominio de información específica y el desarrollo de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información en una situación real. El concepto de competencia está directamente relacionado con el de estándar, el cual se asocia con un cierto nivel de calidad y con el establecimiento de distintos niveles que presentan un grado de uniformidad de atributos. (Camilloni, 2009).

Para marcar y determinar los niveles de logro a los que se aspira en LCE Inglés se utilizan entonces los descriptores del MCER. Esta decisión tiene que ver con la integración de esta propuesta al contexto global de la Universidad Nacional del Litoral, en la cual las expectativas de logro a alcanzar en las lenguas extranjeras en todos los niveles (pregrado, grado y posgrado) se definen en relación a los descriptores de este marco. Se entiende que de este modo se facilitará la circulación de los estudiantes así también como los procesos de acreditación y transversalización, y se integrará la propuesta a los contextos nacional e internacional (UNL, Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, 2016).

El nivel a alcanzar por parte de los alumnos en los dos años del Ciclo Básico y en el primer año del Ciclo Orientado es el de Usuario Básico A2, y el nivel a alcanzar en el segundo y tercer año del Ciclo Orientado es de de Usuario A2+/B1 . El nivel A2, al cual corresponde la unidad que aquí se comparte, se relaciona con la capacidad del alumno para comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes, tal como información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés y ocupaciones. El Usuario Básico A2 sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que sólo requieran intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Asimismo, éste sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas y el futuro próximo.

El siguiente cuadro es un instrumento de evaluación de las metas y los niveles de comprensión a alcanzar por los alumnos para resolver satisfactoriamente la tarea final de la unidad. Es un recurso tanto para el docente como para el alumno disponible al final de cada unidad de trabajo que permite la reflexión y autoevaluación.

METAS	NIVEL DE PROGRESIÓN DEL CONOCIMIENTO.		
	BÁSICO	MEDIO	OPTIMO
<b>Comprensión de textos y enunciados escritos breves donde se brinda información sobre estados o acontecimientos que ocurrieron en un</b>	El alumno puede comprender textos y enunciados escritos breves, identificando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los signos de puntuación. Identifica el	El alumno puede comprender textos y enunciados escritos breves, identificando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los signos de puntuación. Identifica el	El alumno puede comprender textos y enunciados escritos breves, identificando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los signos de puntuación. Identifica el

<p><b>momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>contexto y la función de los mismos pero necesita andamiaje para ello. Recurre a la ayuda del docente, compañeros o diccionario bilingüe.</p>	<p>contexto y la función de los mismos. Necesita de un poco de andamiaje.</p>	<p>contexto y la función de los mismos, sin andamiaje alguno.</p>
<p><b>Comprensión de enunciados y textos orales breves en donde se brinda información sobre estados o acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>El alumno puede comprender textos y enunciados orales breves, identificando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los elementos fonológicos propuestos. Para lograrlo necesita varias repeticiones y en ocasiones recurre a su lengua materna.</p>	<p>El alumno puede comprender textos y enunciados orales breves, identificando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los elementos fonológicos. Para lograrlo necesita algunas repeticiones o aclaraciones.</p>	<p>El alumno puede comprender textos y enunciados orales breves, identificando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los elementos fonológicos.</p>
<p><b>Producción de enunciados y textos orales en donde se brinda información referente a estados o acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b></p>	<p>El alumno puede producir enunciados y textos orales aplicando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los elementos fonológicos propuestos. Comete errores que interfieren en la comunicación.</p>	<p>El alumno puede producir enunciados y textos orales aplicando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los elementos fonológicos propuestos. Comete algunos errores que interfieren en la comunicación, pero no hacen incomprensible su mensaje.</p>	<p>El alumno puede producir enunciados y textos orales aplicando las estructuras gramaticales, el vocabulario y los elementos fonológicos propuestos. Puede comunicar su mensaje claramente.</p>
<p><b>Producción de enunciados y textos escritos en donde se brinda</b></p>	<p>El alumno puede producir enunciados y textos escritos en</p>	<p>El alumno puede producir enunciados y textos escritos en</p>	<p>El alumno puede producir enunciados y textos escritos en</p>



<b>información referente a estados o acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente.</b>	donde aplica las estructuras gramaticales, el vocabulario y los signos de puntuación propuestos. Comete varios errores que interfieren en la comunicación.	donde aplica las estructuras gramaticales, el vocabulario y los signos de puntuación propuestos. Comete algunos errores que interfieren en la comunicación.	donde aplica las estructuras gramaticales, el vocabulario y los signos de puntuación propuestos. Puede comunicar su mensaje claramente.
--	--	---	---

### La LCE Inglés en el espacio curricular *Seminario*

Como se ha mencionado anteriormente, en el formato escolar *Seminario* se profundizan los contenidos disciplinares abordados en el desarrollo de la *Asignatura*. Para 2do. año, se sugiere trabajar en la comprensión y producción de enunciados y textos orales y escritos breves que brinden información sobre estados y acontecimientos que ocurrieron en un momento específico en el pasado, que sucedieron de manera repetida en el pasado o que ya no tienen relación con el presente. Para el logro de dicha meta de comprensión, se propone continuar trabajando con el tiempo verbal *Past Simple* y sumar a este los *verbos irregulares* es decir aquellos que no siguen un patrón predecible y compararlos con los *verbos regulares* que son aquellos que agregan las terminaciones “*d*”, “*ed*” o “*ied*” al infinitivo de los verbos para su conjugación en el pasado.

En relación con el contenido fonológico, se sugiere trabajar con las formas débil (/wəz/) y fuerte (/wɒz/) del verbo “was” para facilitar la adquisición de los patrones de acentuación del inglés por parte de los alumnos.

Para el desarrollo de estos contenidos disciplinares, se sugiere el tópico “El mundo natural” y la introducción de vocabulario relacionado con éste, tal como animales, rasgos geográficos (mountain, lake, etc) y léxico relacionado con los viajes.

Con el propósito de integrar y profundizar estos contenidos disciplinares los alumnos deben trabajar en una tarea final que sintetice los desempeños alcanzados. La misma puede ser la escritura de un diario de viaje o un relato oral de acontecimientos o anécdotas que sucedieron en el pasado.

## **La LCE Inglés en el Taller y Ateneo**

Como ya se ha detallado anteriormente, en el formato *Taller* los contenidos propios de la disciplina contribuirán al abordaje de diferentes problemáticas y nodos cognitivos de manera interdisciplinar. La aplicación de metodologías y lenguajes de más de una disciplina permitirá una lectura más completa y acabada de las problemáticas planteadas, las cuales variarán cada año según la realidad social y cultural del momento.

Los Ateneos constituyen un espacio de reflexión que permite profundizar el conocimiento y análisis de casos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios campos de saber. Esta disciplina contribuirá a un abordaje metodológico que favorezca la ampliación e intercambio de perspectivas sobre el problema en cuestión.

## **Conclusión**

A modo de conclusión podemos enunciar que la presente ponencia se propone reflexionar sobre una nueva perspectiva en la planificación de la LCE Inglés en el marco de una unidad académica preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional del Litoral. La misma cuenta con un currículum innovador que intenta responder a las demandas actuales de la sociedad en consonancia con las funciones sustantivas de la misma. Una de esas innovaciones tiene que ver con la organización de los espacios curriculares y del año escolar. Al mismo tiempo, el currículum de la ESUNL apuesta al trabajo colaborativo y participativo por parte de los docentes y alumnos como agentes activos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta sostiene un modelo de planificación en donde la perspectiva accional de la lengua y de su enseñanza y aprendizaje son visibles en el marco de la internacionalización de la universidad, respondiendo a las demandas de un mundo plurilingüe y multicultural. Sostiene el desarrollo de unidades basadas en metas de comprensión por macro habilidades y su respectiva evaluación acorde a diferentes niveles de logros alcanzados para cada una de ellas.

Por último se propone el desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas y valorativas a partir de la resolución de tareas auténticas, en contextos reales, que responden a los intereses de los alumnos y a las demandas de la sociedad actual. De esta manera se alienta la participación activa y reflexiva de los estudiantes en los

procesos de construcción de una sociedad democrática, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

## **Bibliografía**

- Camilloni, A.** (2009) Estándares, evaluación y currículo. Archivos de Ciencias de la Educación (4to época) 3 (3) 55-68.
- Consejo de Europa** (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. Madrid.
- Consejo Federal de Educación** (2012). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Autor. Buenos Aires.
- De Alba, A.** (1991) Currículum, crisis, mitos y perspectivas. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A.** (2006) El enfoque por competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII (111) 7-736. México.
- Estaire, S. y J. Zanón** (1990) El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, pp. 55-90.
- Universidad Nacional del Litoral** (2016). Diseño Curricular de la Escuela Secundaria de la UNL. Dirección de Enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria. Secretaría Académica. Santa Fe.
- Universidad Nacional del Litoral** (2010). Plan de Desarrollo Institucional 2010-2019.
- Universidad Nacional del Litoral, Rectorado.** Resolución C.S. N° 199 del 30-05-13 Expte. N° 588.799 Creación Escuela Secundaria de la UNL. Recuperado de: [http://www.unl.edu.ar/categories/view/escuela\\_secundaria\\_de\\_la\\_unl#.WN7Yv4HhCt8](http://www.unl.edu.ar/categories/view/escuela_secundaria_de_la_unl#.WN7Yv4HhCt8)

# ¿Cómo abordar los problemas reales de las organizaciones y sus posibles soluciones a la asignatura Sistemas Administrativos (FCE-UBA)?

ALEJANDRO BORNICO

SOLANGE CARBAJO

BELÉN CEPEDA

MARA CÓRDOBA

NOELIA GARCÍA

cepedabelen@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas – Universidad de Buenos Aires (FCE-UBA)

## Introducción

Múltiples investigaciones y estudios que se han desarrollado en los últimos años señalan que una gran cantidad de los trabajos que realizarán las nuevas generaciones en los próximos veinte años, aún no existen. También existe una marcada tendencia a señalar que la mayor parte de los mismos serán para trabajadores del conocimiento, es decir: profesionales con capacidades técnicas, formación práctica, habilidades directivas y espíritu emprendedor, que serán 8 de cada 10 según la Organización de Cooperación de Desarrollo Económico (OCDE).

Al reflexionar en esta situación futura, existe un planteo que resulta casi evidente: ¿estamos preparando a los futuros graduados para el futuro? ¿o enseñamos sobre un mundo que ya no existe?

Rápidamente, una revisión de artículos periodísticos y de investigaciones a lo largo del planeta, permite ver que existe una necesidad creciente de preparar a los estudiantes para su futuro desempeño profesional, y que para ello es necesario el desarrollo de habilidades y competencias tales como:

- Creatividad e innovación.
- Pensamiento crítico.
- Resolución de problemas y toma de decisiones.
- Comunicación, colaboración y negociación.
- Dominio de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
- Flexibilidad cognitiva.
- Curiosidad intelectual para buscar, seleccionar, estructurar y evaluar información.

- Aprender a aprender.<sup>1</sup>

Bajo esta preocupación es que surge esta investigación, que se desarrolla a partir de las siguientes interrogantes: “¿Están nuestros estudiantes preparados para enfrentar la realidad actual y futura de las organizaciones?”, “¿Poseen los futuros graduados las herramientas necesarias para lograr resolver los problemas que se presentan a diario en las organizaciones?”.

La asignatura “Sistemas Administrativos” se dicta en el 1º año del ciclo profesional de las licenciaturas en Administración y Sistemas de Información de las Organizaciones, Contador Público y Actuario en Administración. Trata específicamente cuestiones relativas al Diseño Organizativo.

Del programa de la cátedra del Dr. Carlos F. Hernández surge que la actualidad de las organizaciones exige el conocimiento y preciso manejo de herramientas que le permita al administrador gestionarlas en un mundo cada vez más complejo. Dicha complejidad nos obliga al estudio de los diseños de estructuras y procesos organizacionales adecuados para el logro de los objetivos y el funcionamiento en el contexto, temáticas centrales en nuestra asignatura.

En varias comisiones de dicha cátedra, los estudiantes realizan un trabajo de campo, cuyo objetivo principal es la aplicación de los conocimientos estudiados a una organización real, a modo de “caso de estudio”. A su vez, se propone desarrollar una experiencia de trabajo en equipo, habilidad que consideramos fundamental para el desempeño en el mundo laboral, poniendo, además, énfasis en la importancia del estilo y forma de presentación de un informe escrito y su defensa oral, como habilidades profesionales.

El trabajo consiste, básicamente, en describir a la organización bajo estudio, analizando la estructura de la misma y los procesos que se llevan a cabo, en función de los autores estudiados. Luego del relevamiento, se realiza un diagnóstico y se presentan los principales problemas o falencias encontrados y al menos una propuesta de solución para cada uno de ellos.

Haciendo foco en dichos ejes (estructura y procesos), planteamos las siguientes hipótesis de investigación: a) Los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura se van alejando, al menos en parte, de la realidad que enfrentan las organizaciones; b) Los procesos de cambio tecnológico, económico y social son tan acelerados que, en algunos casos, conducen a la desactualización de dichos contenidos y/o la bibliografía utilizada en la cátedra.

---

1 <https://es.linkedin.com/pulse/aprendizaje-permanente-para-el-futuro-erik-jongezoon>

En este trabajo, se presenta el camino recorrido en la búsqueda de respuesta a estas interrogantes, tomando como principal fuente de información para nuestro análisis los trabajos de campo realizados por estudiantes de la cátedra.

## **Objetivos**

Los objetivos del trabajo de investigación fueron:

- Relevar los principales problemas que enfrentan las organizaciones reales tanto en su estructura como en sus principales procesos, que surgen de los trabajos de campo en equipo, que los estudiantes de los cursos de Sistemas Administrativos (Cátedra 3º) realizaron en los últimos 5 años sobre organizaciones reales.
- Organizar y analizar la información obtenida agrupándola según los diferentes tipos de organizaciones (por tamaño, por tipo de actividad, contexto en el que se desenvuelven, dispersión geográfica, entre otras variables).
- Determinar en qué medida las problemáticas detectadas forman parte de los contenidos abordados con sus consiguientes propuestas de mejora, a lo largo del dictado de la asignatura.
- Realizar una propuesta de actualización de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura, en la medida de lo posible, para ajustarlos a la realidad actual de las organizaciones.

## **Metodología**

Se trata de un estudio exploratorio - descriptivo en la medida en que lo que se busca es indagar acerca de las principales problemáticas que tiene una muestra de organizaciones reales sobre cuestiones relativas a la estrategia, la estructura y los procesos, temáticas del programa de la asignatura SISTEMAS ADMINISTRATIVOS (que se dicta para las carreras de Contador Público, Actuario y las Licenciaturas en Administración y Sistemas de Información de las Organizaciones en la FCE de la UBA).

La propuesta metodológica es de carácter cuanti-cualitativa; se parte de relevar los Trabajos de Campo presentados por equipos de estudiantes de distintas carreras de nuestra Facultad como parte de la asignatura Sistemas Administrativos a fin de determinar:

1. Problemáticas relacionadas con la estrategia.

2. Problemáticas relacionadas con la estructura.
3. Problemáticas relacionadas con los procesos administrativos.
4. Otras problemáticas identificadas por los estudiantes.

Los pasos seguidos fueron los siguientes:

1. Selección de los trabajos de campo realizados por los estudiantes de las comisiones a cargo de las profesoras Schulman y García en los últimos 5 años.

2. Relevamiento inicial de características básicas de las organizaciones.

El formulario de carga de datos se puede observar en el siguiente enlace:  
<https://goo.gl/cr3JwB>

3. Categorización de las organizaciones seleccionadas en función de su actividad, como producción de Bienes o Servicios, entre otras.

Relevamiento de problemáticas relacionadas con la estrategia, la estructura y los procesos, incluyendo también el análisis de las propuestas de solución realizadas por los alumnos.

El formulario de carga de datos se puede observar en el siguiente enlace:  
<https://goo.gl/V2qcIW>

4. Análisis de la congruencia entre los problemas “reales” que aparecen en los casos estudiados y los contenidos teórico-prácticos de la asignatura.

5. Propuesta de actualización o inclusión de nuevas temáticas a nuestro programa e inclusión de nuevas estrategias pedagógicas.

Las actividades se realizaron en equipo, dividiendo el trabajo entre todos los participantes y efectuando periódicamente reuniones de equipo tanto en forma presencial como por Skype, además de intercambiar información vía correo electrónico.

## **Trabajo de Campo**

Respecto del primer objetivo, consistente en relevar los principales problemas que enfrentan las organizaciones, tal como se preveía, se han recopilado y revisado los Trabajos de Campo realizados por los alumnos de la comisión a cargo de la profesora Schulman (Sede Córdoba) en los años 2009 a 2015, y del curso de la profesora García (Regional de La Costa) en 2015.

Cumpliendo con el segundo objetivo, relacionado con la organización y análisis de la información de los Trabajos de Campo, se clasificaron las organizaciones tra-

bajadas por los estudiantes en función del sector al que pertenecen, productos /o servicios que proveen, y otras variables.

A partir de dichos resultados, se trabajó sobre el tercer objetivo, buscando determinar la relación entre las problemáticas detectadas y los contenidos de la asignatura. En este sentido, se consultó acerca de problemáticas en la determinación de la Estrategia, el diseño de la Estructura: División del Trabajo, Formalización, Toma de Decisiones, Factores Situacionales, Capacitación y el desarrollo de los Procesos: División del Trabajo, Formalización, existencia de Documentación Respaldataoria, Control interno, utilización de Sistemas Informáticos, Capacitación. Todas temáticas que forman parte del programa de la materia. Además, se relevaron algunas problemáticas adicionales a las mencionadas, como Comunicación.

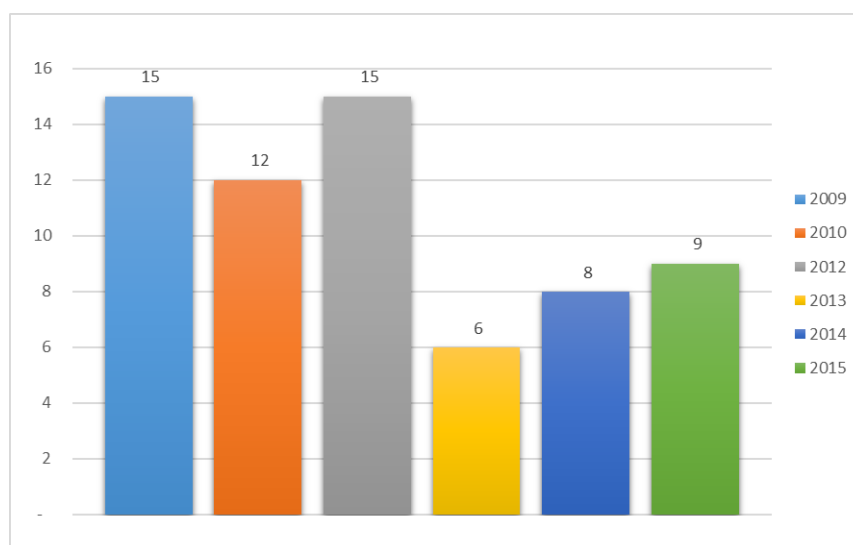
Por último, en relación al cuarto objetivo, se trabajó en la definición de propuestas de actualización para el programa de la asignatura.

A continuación, se presentan los resultados de este trabajo de campo.

### Datos generales

El número total relevado fue 65, superando la expectativa del plan de trabajo original.

En los Gráficos 1, 2 y 3 se muestran las principales características de las organizaciones analizadas:



**Gráfico 1:** Cantidad de Trabajos de Campo por año

*Fuente: Elaboración propia.*

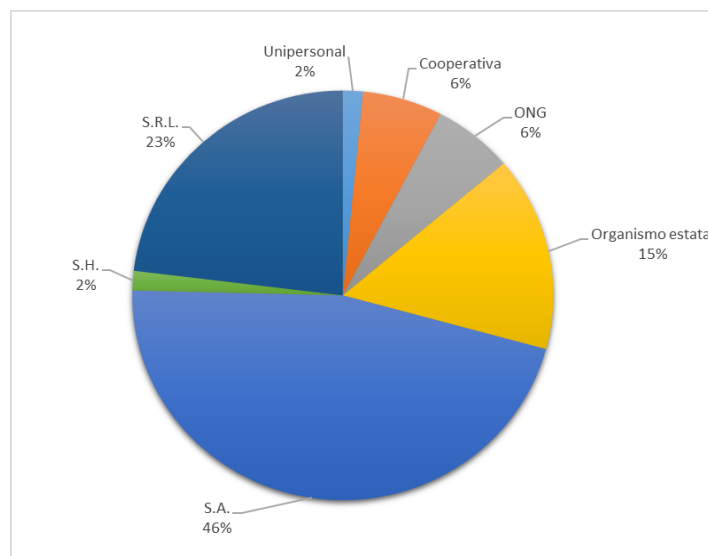


Un desglose del Gráfico 1 por tipo de actividad de las organizaciones se observa en la Tabla 1. Cabe destacar que la cantidad de Trabajos de Campo de cada año corresponde a la cantidad de inscriptos en el curso, ya que cada trabajo fue realizado por un equipo de entre 5 y 7 de estudiantes.

Año del TC	Bienes	Servicios	Total
<b>2009</b>	6	9	<b>15</b>
<b>2010</b>	5	7	<b>12</b>
<b>2012</b>	2	13	<b>15</b>
<b>2013</b>	0	6	<b>6</b>
<b>2014</b>	3	5	<b>8</b>
<b>2015</b>	2	7	<b>9</b>
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>47</b>	<b>65</b>

**Tabla 1:** Cantidad de Trabajos de Campo por año y tipo de actividad de la organización analizada

La forma jurídica se muestra en el Gráfico 2.



**Gráfico 2:** Forma jurídica de las organizaciones analizadas

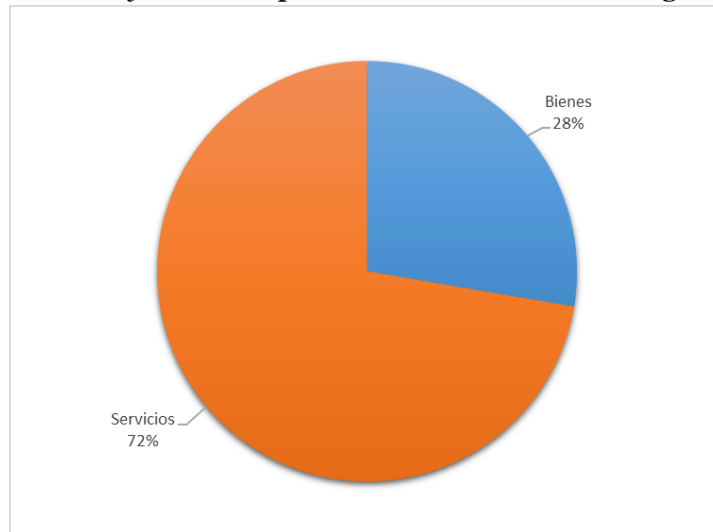
*Fuente: Elaboración propia.*

El Gráfico 3 refleja el tipo de actividad de las organizaciones que producen Bienes y organizaciones que prestan Servicios, pudiéndose observar que la mayor parte de las organizaciones de la muestra se dedican a la prestación de servicios.

Para la clasificación, se utilizó una nomenclatura equiparable a la propuesta en la “Caracterización y evolución de la cantidad de empresas. Serie anual”<sup>2</sup> publicada por el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, notándose que los porcen-

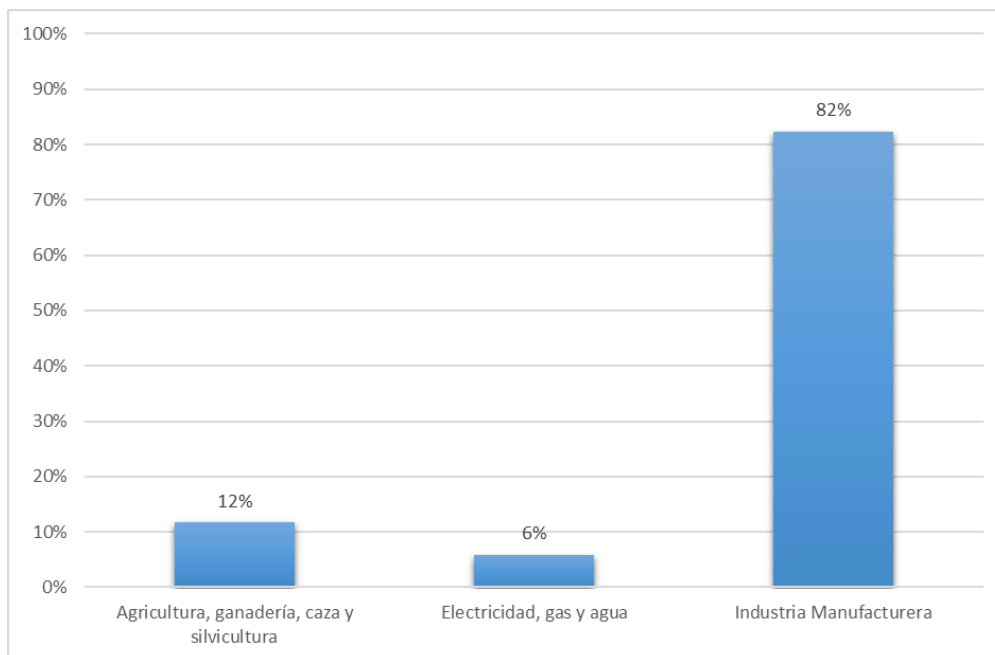
<sup>2</sup> [http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/oede/Bnac/Serie\\_empresas.xlsx](http://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/descargas/oede/Bnac/Serie_empresas.xlsx)

tajes de organizaciones dedicadas a Bienes (21%) y las dedicadas a Servicios (79%) es similar a la de los Trabajos de Campo analizados en esta investigación.



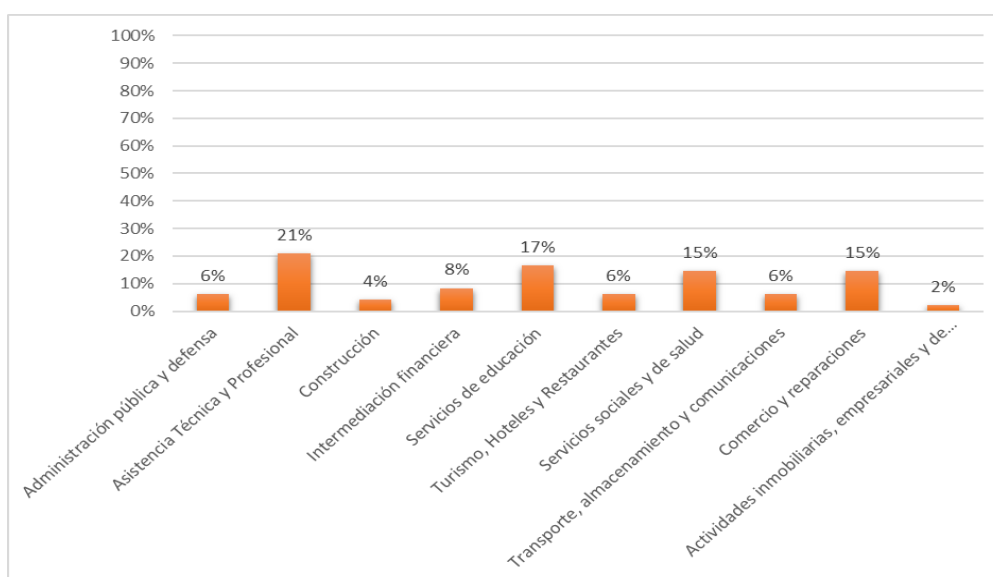
**Gráfico 3:** Tipo de organización en función de su producción  
*Fuente: Elaboración propia.*

Un desglose del Gráfico 3 nos permite observar la concentración de organizaciones de Bienes en la Industria Manufacturera (Gráfico 3a) y una mayor dispersión respecto de las organizaciones de Servicios (Gráfico 3b), cuya clasificación se observa en la Tabla 2, así como también los porcentajes de empresas dedicadas a cada tipo de actividad según el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social durante el año 2014 y los Trabajos de Campo analizados en esta investigación.



**Gráfico 3a:** Tipo de Actividad de las organizaciones de Bienes

Fuente: Elaboración propia.



**Gráfico 3b:** Tipo de Actividad de las organizaciones de Servicios

Fuente: Elaboración propia.

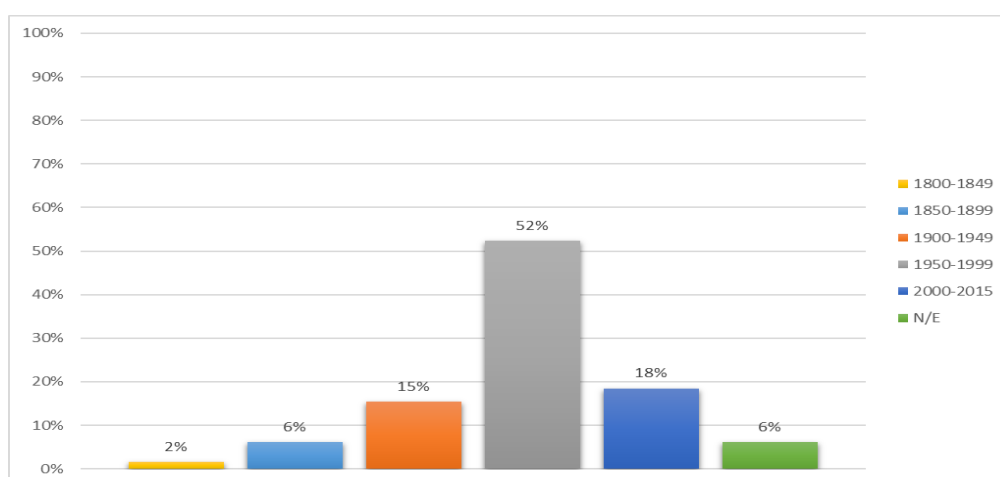
Tipo de Actividad	Empresas (MTEySS)	Trabajos de Campo
<b>SERVICIOS</b>	<b>475.789</b>	<b>47</b>
Construcción	5,54%	4,17%
Comercio y reparaciones	35,52%	14,58%
Hoteles y restaurantes	6,51%	6,25%
Transporte, almacenamiento y comunicaciones	11,77%	6,25%
Intermediación financiera	1,25%	8,33%
Actividades inmobiliarias, empresariales y de alquiler	23,02%	2,08%
Servicios de educación	1,89%	16,67%
Servicios sociales y de salud	5,37%	14,58%
Otras actividades de servicios comunitarias, sociales y personales	9,13%	27,08%
<i>Asistencia Técnica y Profesional</i>		20,83%
<i>Administración pública y defensa</i>		6,25%
<b>BIENES</b>	<b>125.518</b>	<b>18</b>
Agricultura, ganadería, caza y silvicultura	51,18%	11,76%
Pesca	0,31%	0,00%
Explotación de minas y canteras	0,91%	0,00%
Suministro de electricidad, gas y agua	0,90%	5,88%
Industrias manufactureras	46,71%	82,35%
	<b>601.307</b>	<b>65</b>

**Tabla 2:** Tipos de Actividad utilizados para la clasificación

En relación a las organizaciones de servicios que surgen de la muestra, se destacan la Asistencia Técnica Profesional con casi un 21%, los Servicios en educación con un 17% y los Servicios sociales y de salud y Comercio y reparaciones con un 15% cada uno.

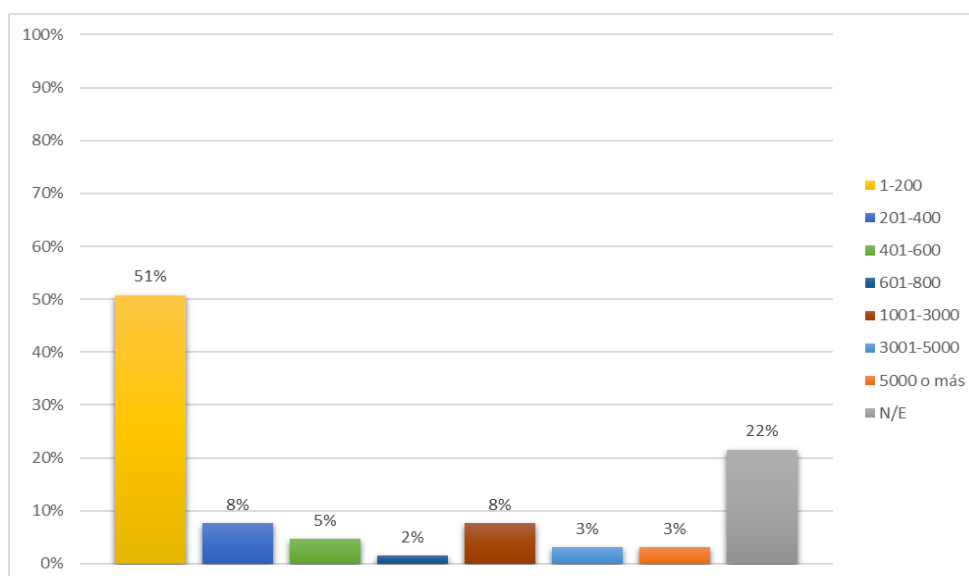
Como se puede observar en la Tabla 2, no existe un correlato en la desagregación de las organizaciones registradas por el MTEySS y las organizaciones analizadas por los estudiantes en los Trabajos de Campo incluidos en esta investigación en las categorías dentro de Bienes y Servicios. Entendemos que esta diferencia puede deberse a numerosos factores, pero principalmente se debe a que la muestra tomada corresponde a organizaciones ubicadas en su mayoría en CABA a las que los estudiantes universitarios de la Sede de Córdoba de la FCE-UBA pueden acceder.

Los Gráficos 4 y 5 reflejan información del año de fundación y la cantidad de empleados de las organizaciones analizadas, respectivamente.



**Gráfico 3a:** Año de fundación de las organizaciones  
Fuente: *Elaboración propia.*

En los años 1950-1999 aparecen 12 organizaciones que producen bienes y 23 de servicios.



**Gráfico 5:** Cantidad de empleados/asociados de las organizaciones

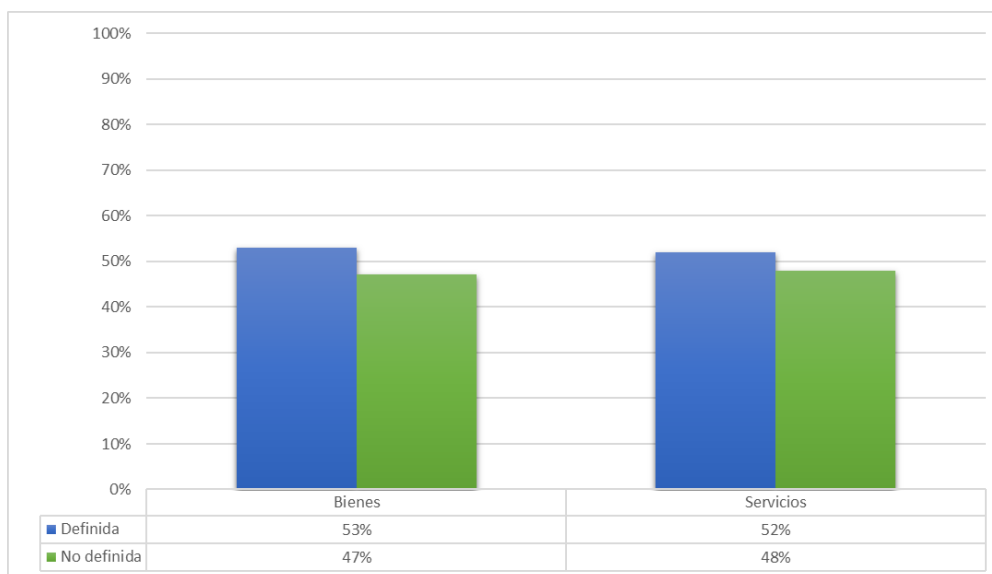
*Fuente: Elaboración propia.*

Podemos decir que aproximadamente el 50% de la muestra son Pymes si tomáramos en consideración la cantidad de empleados, que es uno de los parámetros a tener en cuenta, pero no el único.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las problemáticas detectadas por los estudiantes en los Trabajos de Campo, relacionadas con Estrategia, Estructura y Procesos.

### Problemáticas relacionadas con la Estrategia

Se consultó sobre Problemáticas de la Estrategia, lo cual abarca la inexistencia de la misma, dificultades para definirla o llevarla a cabo.



**Gráfico 6:** Problemáticas de la Estrategia

*Fuente: Elaboración propia.*

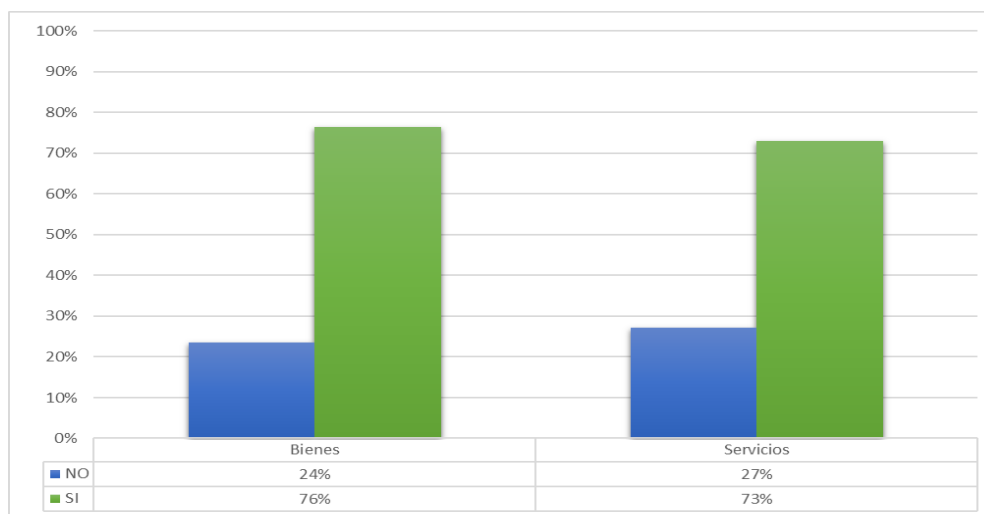
Del cuadro anterior surge que aproximadamente la mitad de las organizaciones consultadas posee dificultades con la definición de su estrategia. Sin embargo, se debe destacar que el tema fue incluido en las pautas del Trabajo de Campo a partir del año 2012 en adelante, por lo que, en los trabajos de los años anteriores, que suman 28 (42%), no se incluyó este punto.

### Problemáticas relacionadas con la Estructura

En los Gráficos 7 a 10 se presentan, según el tipo de actividad de las organizaciones analizadas, las problemáticas relacionadas con la Estructura que fueron detectadas por los estudiantes, ya sea que las mencionaron explícitamente como puntos a mejorar o indicados como propuestas para el rediseño de dicha estructura.

En este sentido, cabe mencionar que al efecto de la clasificación de los datos relevados se definieron los siguientes grupos de problemáticas relacionadas con la estructura:

- División del Trabajo (división, coordinación y enlace, especialización, agrupamiento, planeamiento de la acción y control de desempeño).
- Formalización (ya sea por la falta de manuales o de claridad en la estructura).
- Toma de decisiones (descentralización).
- Factores situacionales (ambiente, edad, tamaño, sistema técnico).
- Capacitación.



**Gráfico 7:** Problemáticas detectadas en la Estructura - División del Trabajo

*Fuente: Elaboración propia.*

En más del 70% de la muestra se detectan problemas en la configuración de su estructura, independientemente de la condición de ser proveedoras de bienes o servicios.

Esto tiene sentido porque la División del Trabajo abarca las cuestiones más básicas a la hora de diseñar la estructura de una organización (división, coordinación y enlace, especialización, agrupamiento, planeamiento de la acción y control de desempeño según el modelo de H. Mintzberg, 1984).

Como ejemplo, se pueden mencionar algunos casos tomados textualmente de los Trabajos de Campo:

#### Organizaciones productoras de Bienes

- Organización Alambres Rumbos S.A.: “(...) los sectores tanto el de administración y de ventas no se encuentran bien definidos, lo que produce fallas en su labor, como ser en la atención al cliente o cotización de alambres o resortes. Consecuentemente, a nuestro entender sugerimos la puesta en marcha de un proyecto en el que se puedan plantear dos sectores bien determinados, que se lleven a cabo separadamente en la realidad cotidiana de la organización, en los que se realicen en el departamento de ventas actividades como atención al cliente, cotizaciones y toma de pedidos; y en el departamento de administración las tareas de facturación, cobranzas y pago a proveedores”.

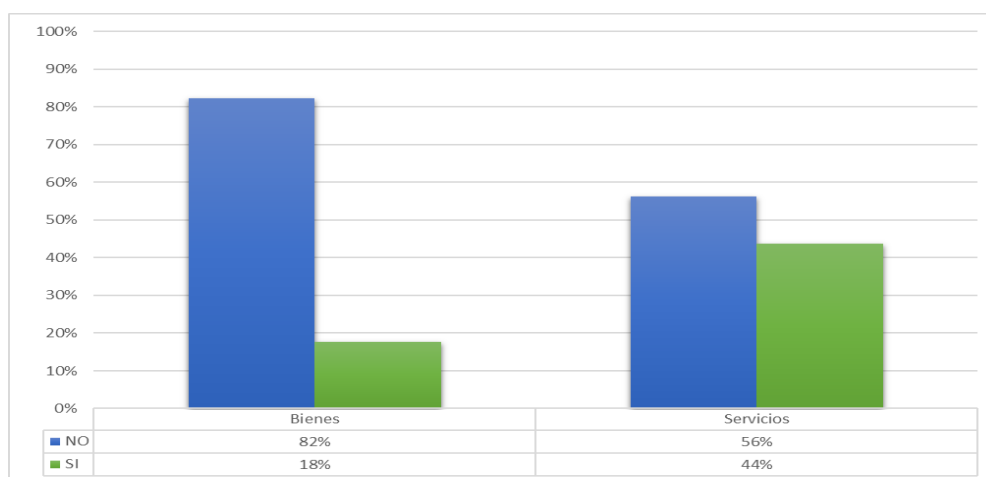
- Toyota Argentina: “(...) la cantidad exagerada de supervisores en el sector de producción, donde al haber fuerte formalización consideramos que Toyota no debería tener tantos supervisores ya que se podría reducir costos confiando más en su personal calificado que opera máquinas de alta tecnología”.

- Repuestos S.H.: “Una de las propuestas que podemos plantear para el mejor funcionamiento de la organización, es la de incorporar un dispositivo de enlace en la misma, y así afrontar la falta de comunicación entre las diferentes zonas de ventas de la organización. La tarea que esta posición llevaría adelante sería la de coordinar la información para los vendedores de los distintos puntos de ventas en sus áreas, y también la búsqueda de apertura hacia nuevos mercados, tanto nacionales como internacionales, logrando así una expansión de la empresa. Indirectamente lo que esta posición estaría generando es una liberación de trabajo para la gerencia sobre la información del área de ventas”.

**Organizaciones prestadoras de Servicios**

- Dirección General Cuerpo de Agentes de Control de Tránsito y Transporte: “En la Subdirección Operativa de Personal la estructura muestra que las Unidades dependientes de ella cumplen tareas similares, provocando rozamiento de funciones y cargos, por lo que se sugiere una readecuación de las mismas”.

- Escuela de Arte de Florencio Varela “República de Italia”: “(...) se observa (...) una concentración de tareas en los Jefes de Área. Además, se genera una desinformación acerca de cuál es el personal adecuado para cada función, y pérdida de tiempo en el público en general, por no saber a qué sector recurrir para los diversos trámites que puedan surgir en la escuela”.



**Gráfico 8:** Problemáticas detectadas en la Estructura - Formalización  
 Fuente: *Elaboración propia.*

La formalización de la estructura representa en esta muestra mayor dificultad en las organizaciones que prestan servicios que en las que producen o comercializan bienes. Creemos que esto tiene que ver con la facilidad y necesidad de formalizar procesos en la industria manufacturera respecto de las organizaciones de servicios, que suelen tener más variedad de procesos y variantes en los mismos.



De todos modos, tanto en Bienes como Servicios, la mayor parte de las organizaciones no presenta problemas de formalización, entendiendo que esta problemática puede deberse tanto a la falta de manuales como a la claridad en la estructura, representada en la mayoría de los casos en el organigrama de la organización. Algunos casos a mencionar seleccionados de los Trabajos de Campo son:

#### Organizaciones productoras de Bienes

- Kelkot: “Al analizar el Organigrama de la Empresa (...) encontramos que no concuerda con la realidad, se observan niveles poco claros y vemos descuidos en cuanto al diseño del mismo”.

- Startex: “(...) el hecho de no tener un organigrama de la empresa, que esté presente en las distintas áreas y disponible para todos los empleados crea problemas para el normal funcionamiento de la misma”.

#### Organizaciones prestadoras de Servicios

- Vizora Desarrollos Inmobiliarios S.A.: “En referencia al organigrama creado por la organización, existe la posibilidad de mejorar el mismo, generando uno nuevo que reemplace los nombres de las personas por los cargos respectivos”.

- TGV: “(...) existen personas que realizan actividades de tipo gerencial (organizando el trabajo, supervisándolo y tomando decisiones) que se encuentran en el mismo nivel jerárquico que los profesionales que forman parte del staff operativo (...) sería adecuado formalizar su puesto, asignándoles una mayor jerarquía e incluyéndolos en el organigrama”.

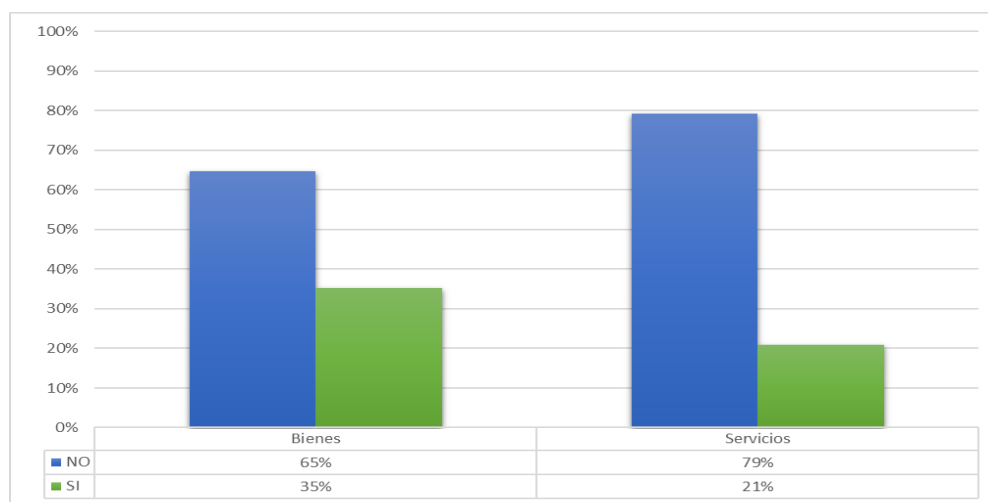
- Wasserberg S.A.: “(...) las divisiones de puestos que perciben los empleados, no coincide con el organigrama formal que propone la dirección de la empresa. La jerarquía no se aprecia claramente”.

Complementariamente a lo mencionado, en el área de Asistencia técnica y profesional la falta de formalización se presenta como un inconveniente en las organizaciones donde trabajan muy pocas personas. Si bien el ajuste mutuo podría ser el mecanismo de coordinación clave cuando sucede esto, la existencia de problemas de falta de formalización se hace evidente cuando al adquirir mayor carga de trabajo del que pueden afrontar, ya que se encuentran desorganizados, sin saber cómo proceder ni quién toma las decisiones.

En otros casos, se observa dualidad de tareas y falta de comunicación y coordinación entre distintas áreas. Se distingue también, que el alcance de responsabilidad de los puestos de trabajo no es clara o no está bien definida, produciendo ineficiencia en el trabajo y fallas en la coordinación. Asimismo, los estudiantes advierten que en múltiples organizaciones hay puestos de trabajo con el mismo o distinto grado de jerarquía que realizan las mismas tareas.

En el sector Comercio, en las organizaciones que reflejan problemáticas relacionadas con la formalización de la estructura, se observa que no hay visión de la tarea común y la coordinación del trabajo es ineficiente. Al mismo tiempo, en múltiples casos el organigrama no está actualizado ni representa la disposición actual de los puestos de trabajo. También aparece la carencia de un plan de trabajo cuando la carga laboral aumenta.

En el caso de Servicios de educación, en una organización se observa la falta de organigrama y, en consecuencia, falta de claridad en la jerarquía y los puestos de trabajo (carencia de la comprensión de la tarea siguiendo a Drucker). En otro instituto se repite la falta de la comprensión de la tarea y el alcance de responsabilidad de los puestos, falta de coordinación y comunicación. En una tercera institución no se cumple con la descripción de puestos, carece también de una comprensión de la tarea, y la estructura no es suficientemente organizada para afrontar el nivel de alumnado que presenta. Falta de comunicación es un inconveniente que se menciona en más de un caso.



**Gráfico 9:** Problemáticas detectadas en la Estructura – Toma de Decisiones

*Fuente: Elaboración propia.*

A diferencia de lo esperado, sólo aproximadamente un 30% de las empresas tienen problemas en la toma de decisiones, o bien los estudiantes no los reconocen a la hora de realizar el Trabajo de Campo.

El proceso de Toma de Decisiones en esta asignatura está relacionado con el concepto de centralización-descentralización, que tiene que ver con el nivel/área de la organización que toma las decisiones.

Intentando profundizar en las causas de este resultado, observamos que en dos casos se menciona ineficiencia en el trabajo por el alto grado de burocratización que

implica la necesidad obligatoria del supervisor para tomar decisiones. En este sentido, puede observarse que el grado de descentralización no es el más adecuado. En otro ejemplo sucede que las decisiones estratégicas y las operativas no se encuentran alineadas y no hay claridad en qué tipo de decisiones debe tomar cada nivel responsable. En varias organizaciones relevadas se observa un alto grado de centralización en pocos puestos de trabajo, lo que asegura demoras, sobrecargo de trabajo y resultados ineficientes.

Algunos ejemplos de problemáticas en la toma de decisiones son:

#### Organizaciones productoras de Bienes

- Flexofilm Avellaneda S.A.: “Ausencia de un Gerente de Ventas: En esta empresa el dueño es quien desarrolla las actividades características de un Gerente de Ventas, del mismo modo aquellas relacionadas con la Gerencia. Es importante destacar que al ser una sola persona la encargada de llevar a cabo las actividades fundamentales de la empresa el poder de la toma de decisiones se encuentra centralizado en esa figura e imposibilita el desarrollo personal de sus empleados ante la negativa o falta de interés de delegar las actividades de ventas a uno de ellos”.

- La Cachuera S.A. (Yerba Mate Amanda): “En cuanto a la toma de decisiones, un punto a favor para la organización sería que los gerentes de cada área tengan más participación en las mismas; debería descentralizarse más, ya que el Ápice Estratégico está muy sobrecargado de información y responsabilidades”.

#### Organizaciones prestadoras de Servicios

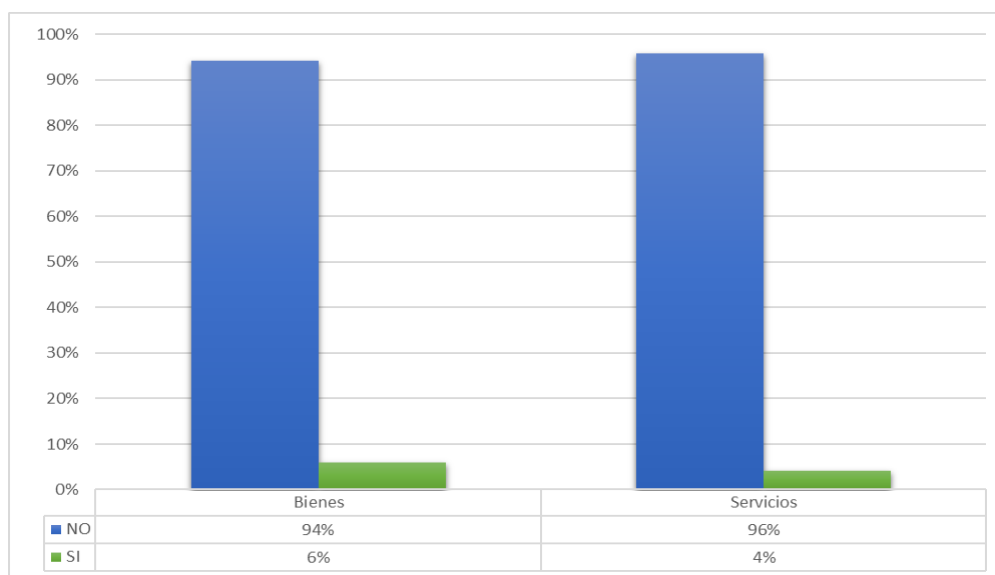
- Movistar: “Si bien las decisiones estratégicas son definidas por el comité directivo encontramos que algunas de las definiciones operativas entran en conflicto con las estratégicas, teniendo un gran impacto en costos, o en beneficios o impacto en clientes”.

- Samprad S.A.: “Observando la realidad organizacional notamos que al tratarse de una empresa familiar y todos poseer autoridad formal no se centran las decisiones en una sola persona, lo que les dificulta la comprensión a los empleados”.

En cuanto a los Factores Situacionales, entre los cuales se incluyen Edad, Tamaño, Ambiente, Sistema Técnico y Poder (siguiendo el modelo de H. Mintzberg), aproximadamente el 95% de los trabajos de campo muestran que no existen problemas en la estructura en relación con esta temática, tanto en las empresas de Bienes como en las de Servicios.

En este sentido, se observa una discrepancia conceptual con el modelo de estructura planteado por el autor (Henry Mintzberg), ya que el mismo propone que “la estructuración efectiva requiere que los parámetros de diseño tengan consisten-

cia entre ellos y se ajusten adecuadamente a los factores de contingencia”. Creemos que la poca detección de problemáticas en la estructura organizativa en relación a dichos factores proviene de la dificultad de los integrantes del equipo para obtener información respecto a cómo y cuánto se toma en cuenta en la organización analizada la relación con el contexto.



**Gráfico 10:** Probleáticas detectadas en la Estructura – Factores Situacionales

*Fuente: Elaboración propia.*

### Ejemplo en relación a los Factores Situacionales:

#### Organizaciones productoras de Bienes

- Toyota Argentina: “En cuanto al proceso, sus principales fallas, en rasgos generales, se encuentran en su propia metodología del ‘Just in time’, que si bien el mismo permite mantener mínimos stock que se encuentran renovándose continuamente (ya que se produce las unidades de acuerdo a la demanda de los clientes), hace que se tenga una fuerte dependencia de sus proveedores, con quienes tiene un contacto casi diario ya que la empresa se encuentra constantemente renovando materia prima. El problema puede radicar en que, en caso de un atraso con el proveedor en cuestión, la empresa puede llegar a sufrir algún retraso en la producción, aunque hasta ahora nunca ha pasado, es posible que, por diferentes circunstancias, pueda pasar y la empresa se vea perjudicada”.

Respecto de las problemáticas en la Capacitación en el diseño estructural, aproximadamente el 81% de las organizaciones (productoras de bienes o prestadoras de servicios) no presentan problemas. Un análisis más detallado de los casos permite advertir que los estudiantes detectan una carencia de programas de actualización profesional y lo señalan como una falencia relacionada a la estructura, pero

no indican cuál es el impacto de esta problemática en la misma. Por el contrario, en la mayor parte de los casos en los que se ha detectado falta de capacitación, la misma se relaciona con los puestos administrativos y gerenciales, identificándose claramente el impacto de esta problemática con la estructura, especialmente con la división de puestos, la coordinación de las tareas y la descentralización del poder para tomar decisiones.

Entre las que sí lo mencionan, podemos citar:

Organizaciones productoras de Bienes

- Nobleza Piccardo: “La empresa tiene muchas renunciaciones en el sector de contabilidad debido a lo monótono y desgastante que les resulta el trabajo, (...) capacitándose podrían postularse para otro puesto dentro de la empresa logrando así contener a los empleados dentro de la empresa”.

- Reynes e Hijos S.A.: “Capacitar y concientizar al distribuidor de que es la imagen de la empresa, ya que es él quien realiza el trato directo con el cliente”.

Organizaciones prestadoras de Servicios

- Instituto Escuela Martín Güemes: “Respecto a la capacitación y actualización de conocimientos del personal docente, la institución no posee ningún programa o jornada para su aplicación más que la obligatoria por parte del Estado denominada “Jornada de Perfeccionamiento Docente”. Esto es una falencia muy importante, ya que el conocimiento actualmente va renovándose y actualizándose debido a descubrimientos o nuevas teorías y además, es la base del servicio educativo que brinda la institución, por lo que es de suma importancia su modernización.”

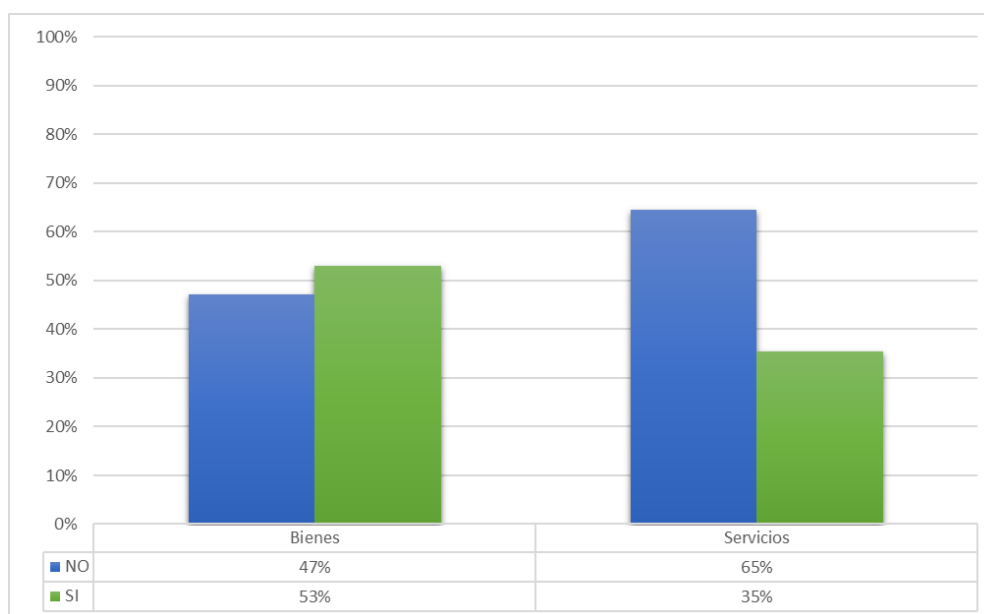
- Cooperativa de Trabajo Hotel Bauen Ltda.: “La eficiencia del servicio que proporciona el hotel diariamente a sus huéspedes podría incrementarse si estuviera acompañada de la capacitación de los empleados. De esta forma se podría elevar aún más el prestigio del B.A.U.E.N., sin dejar de lado los lineamientos de la cooperativa, basados en trabajar siempre con la propia gente del hotel”.

## Problemáticas relacionadas con los Procesos

En los Gráficos 11 a 15 se presentan, según el tipo de actividad de las organizaciones analizadas, las problemáticas relacionadas con los Procesos, que representan conjuntamente con la estructura los temas nodales de la asignatura. En algunos casos los estudiantes las mencionaron explícitamente, o bien fueron planteadas como puntos de mejora o propuestas para el rediseño del proceso desarrollado en el Trabajo de Campo.

Previo al relevamiento definimos los siguientes grupos de problemáticas:

- División del trabajo (en relación al proceso)
- Grado de Formalización (ya sea por la falta de manuales o de claridad el proceso)
- Existencia de Documentación respaldatoria
- Control Interno
- Utilización de sistemas informáticos
- Grado de Capacitación



**Gráfico 11:** Probleáticas detectadas en los Procesos - División del Trabajo

*Fuente: Elaboración propia.*

Las problemáticas relacionadas con la división del trabajo en los procesos (Gráfico 11) se dan mayormente en las organizaciones productoras de bienes. Esto puede justificarse por la diferencia en la clasificación de esta problemática en los procesos y en la estructura. Nótese que, en la estructura, incluía otras cuestiones como agrupamiento y coordinación de las tareas, entre otras, es decir que no tiene que ver puntualmente con la separación de las tareas como sí ocurre en los procesos.

Algunos ejemplos detectados son:

Organizaciones productoras de Bienes

- Plastimed S.R.L.: “El sector Administrativo maneja las funciones que le son propias (recepción, facturación, entre otras) tanto como las respectivas a un área Contable y de un área de Finanzas. Esto implica, por ejemplo, que las tres personas que conforman la Administración manejan las cobranzas y pagos, la facturación de

productos, el otorgamiento de créditos y la registraci3n contable”.

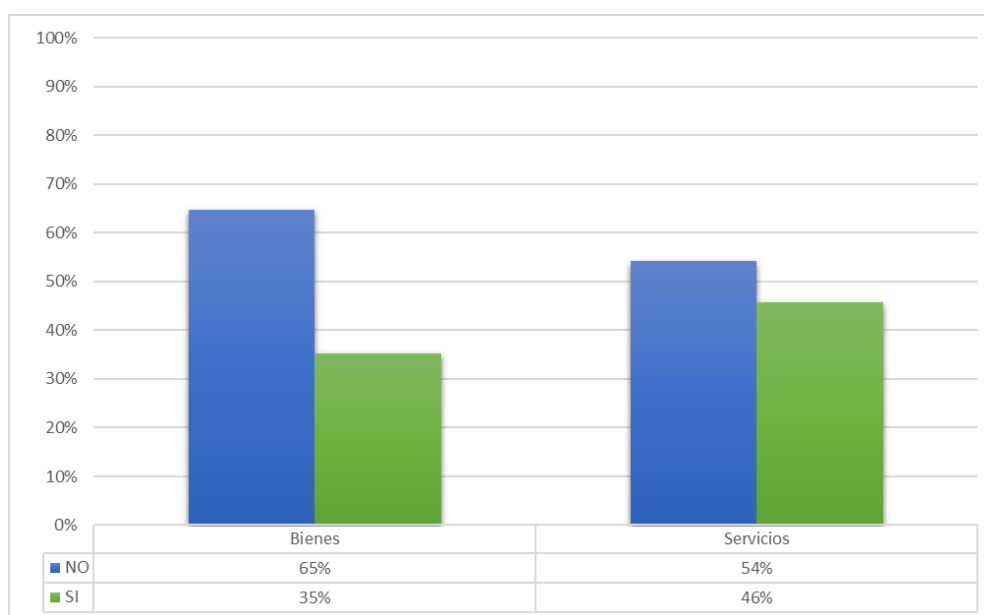
- Freedom Building S.R.L.: “(...) una gran falencia de esta organizaci3n es que no se cumple con la separaci3n de funciones. Como la empresa es una PYME y hay m1s tareas que empleados estos deben realizar m1s de una, m1s all1 de eso siempre el due1o es que supervisa todos los procesos de la empresa y cumple varios roles dentro de la organizaci3n”.

Organizaciones prestadoras de Servicios

- CO.FA.LO.ZA. Ltda.: “(...) la verificaci3n de existencias y la preparaci3n del pedido deber1a ser realiza por personas diferentes, de esta manera habr1a mayor control sobre el movimiento de las existencias”.

- INSSJP-PAMI: “La gran burocratizaci3n de los procesos reflejada tambi3n en una gran divisi3n del trabajo, provoca que la realizaci3n y aprobaci3n de la documentaci3n necesaria para el proceso de abastecimiento tenga que pasar por muchas manos durante el mismo, causando as1 grandes demoras y congestionamientos, sumado a los problemas que esto mismo acarrea”.

Respecto de la formalizaci3n de los procesos (Gr1fico 12), en el caso de organizaciones de servicios se observa una gran similitud con respecto a la misma problem1tica de la estructura. Sin embargo, en las organizaciones orientadas a la producci3n de bienes la formalizaci3n parece ser una problem1tica m1s marcada en relaci3n con los procesos (35%) que con la estructura (18%).



**Gr1fico 12:** Problem1ticas detectadas en los Procesos - Formalizaci3n

*Fuente: Elaboraci3n propia.*

Algunos ejemplos de esta problem1tica son:

### Organizaciones productoras de Bienes

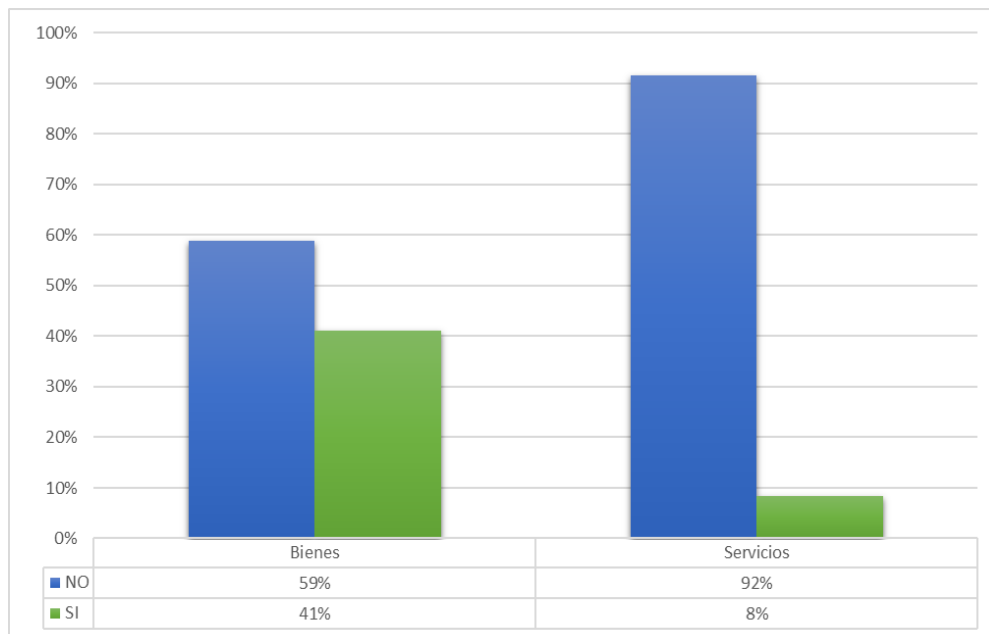
- Startex: “(...) la organización (...) no posee un manual de instrucciones para cada tipo de función explicando: sus límites, responsabilidades y frontera. Debido a esta carencia, hemos observado una posible acción de fraude en caso de que el empleado lo quisiera, ya que la persona que recibe el pedido es la misma que fija la prioridad para la confección”.

- Plastimed S.R.L.: “No se encuentran adecuadamente definidos los puestos ni las atribuciones de los mismos, dando lugar a que todos los integrantes del sector se encarguen de las mismas tareas tanto en el ámbito contable, como administrativo y financiero”.

### Organizaciones prestadoras de Servicios

- Embarazo Activo: “(...) se observa la no especificación de los puestos de trabajo y tareas correspondientes a los mismos. Lo cual trae aparejado el problema de duplicación de funciones, la falta de distribución de responsabilidades, la incapacidad de la organización de capacitar rápidamente a nuevos integrantes y la falta de guía para los empleados en caso de duda”.

- CPCECABA: “Dada la excesiva burocratización que caracteriza a toda la organización, no se puede dejar de mencionar que los tiempos de la correspondiente entrega de los carnés a los profesionales se torna lenta”.



**Gráfico 13:** Problemáticas detectadas en los Procesos - Documentación Respaldataoria

*Fuente: Elaboración propia.*



También en relación con la existencia de documentación respaldatoria (Gráfico 13) aparece más dificultad en las organizaciones productoras de bienes que en las prestadoras de servicios. Entendemos que una razón posible para esto se relaciona con el hecho de que los estudiantes detectaron numerosos casos de organizaciones productoras en las cuales no se utiliza la documentación respaldatoria correspondiente al movimiento de bienes, siendo que esto no suele ser relevante en los procesos descritos en las organizaciones de servicios, lo cual no implica que analizando otros procesos de la organización no pueda aparecer esta misma problemática.

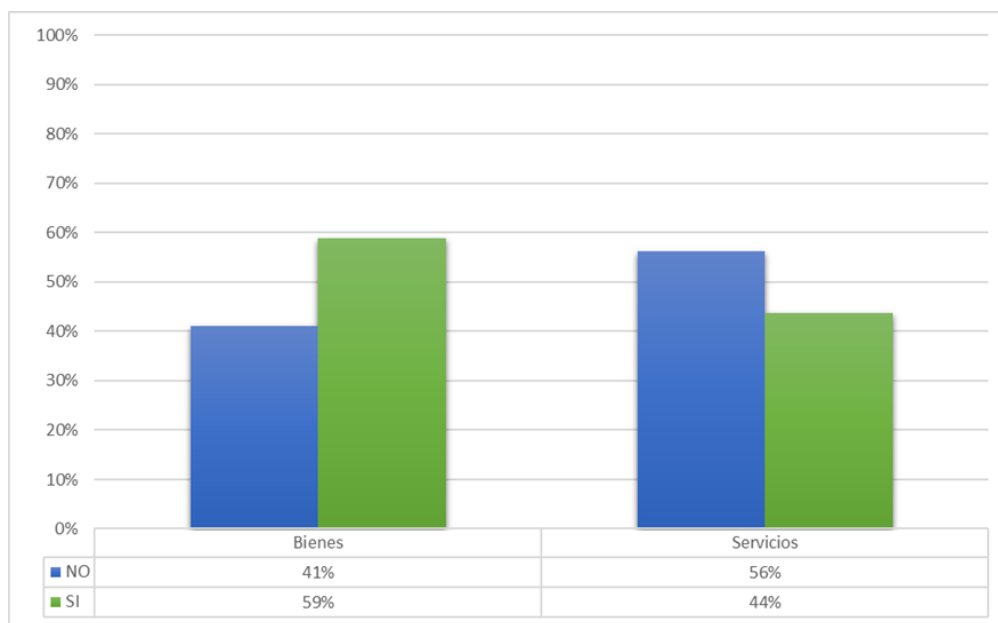
Algunos casos son:

Organizaciones productoras de Bienes

- Todo Cueros: “(...) gran parte de la mercadería que es trasladada a sus respectivos locales, no cuentan con una documentación respaldatoria, por lo que su registración contable y control se hace dificultosa”.
- Imperial Cord: “(...) Imperial Cord no registra la totalidad de movimientos, tanto en materias primas como productos en proceso y terminados, lo que evita dejar constancias de las operaciones realizadas, no permite comprobar la exactitud de la registración”.

Organizaciones prestadoras de Servicios

- Restaurante Murillo S.R.L.: “Cuando la mercadería pasa de la recepción a almacenes debería estar acompañado de un documento que comprueben el movimiento de los mismos para asegurar que no haya pérdidas, robos ni ruptura de algunos elementos. Pero como el recepcionista y la persona encargada de almacenar y cuidar de estos es la misma persona esto se hace imposible de realizar”.
- TGV S.A.: “Además, a partir del análisis del proceso antes mencionado, una posible debilidad que podemos encontrar en él, es la falta de una documentación respaldatoria firmada por el cliente en donde se puedan detallar las necesidades y funcionalidades de la aplicación o desarrollo en cuestión. Esto permitiría al analista funcional poder realizar una tarea de relevamiento de mayor calidad, ya que contaría con todos los detalles de la aplicación. Y por otro lado, serviría como constancia de compromiso por parte del cliente”.

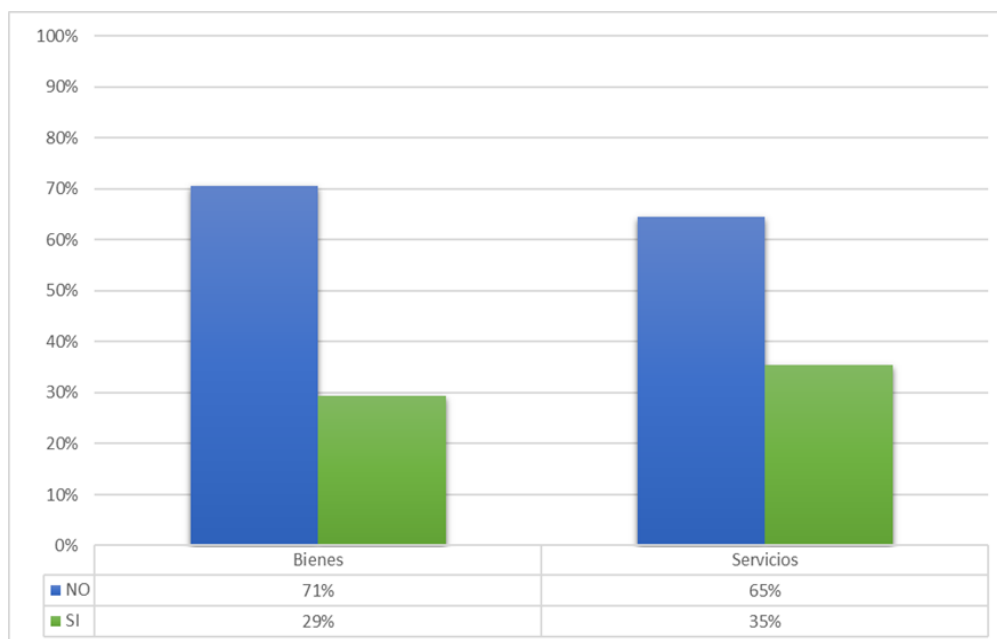


**Gráfico 14:** Problemáticas detectadas en los Procesos – Control Interno

*Fuente: Elaboración propia.*

El control interno es una herramienta necesaria para lograr una gestión eficiente, por lo que es un punto muy importante a tener en cuenta al analizar las problemáticas de los procesos. Permite el cuidado de los bienes y los valores de la organización, evitando posibles fraudes. Aparecen dificultades tanto en las empresas productoras de bienes como prestadoras de servicios analizadas, en alrededor de un 50% (Gráfico 14).

Creemos que este es uno de los temas de la asignatura que requieren ser trabajados articulando la teoría con la práctica real.



**Gráfico 15:** Probleáticas detectadas en los Procesos – Utilización de Sistemas Informáticos

*Fuente: Elaboración propia.*

No cabe duda de la relación entre el punto anterior y la falta de utilización de sistemas informáticos. No es posible llevar a cabo un adecuado Control Interno sin un sistema de información acorde. En algunos de los casos trabajados se menciona, por ejemplo, la lentitud de los sistemas. Existen en la actualidad y creemos que debemos incluir su tratamiento en los contenidos de la materia, nuevos softwares enlatados y a medida para cumplir con este requisito.

No aparecen comentarios respecto de dificultades en cuanto a la Capacitación ni con la Comunicación en relación con los procesos, excepto un único caso en el que se menciona “Una gran y recurrente falencia que encontramos en el proceso de Afiliación de OSDE es la información deficiente o acotada que brindan los promotores a los potenciales socios, esto se debe en parte a la falta de capacitación que se les da”.

### **Propuesta de actualización del Programa de la Asignatura**

A continuación, se mencionan los puntos principales de la propuesta de actualización y mejora de los contenidos del Programa de la asignatura Sistemas Administrativos, y del desarrollo de la metodología en clase.

Cabe destacar que la propuesta no incluye actualización de la bibliografía básica (Mintzberg, Drucker), ya que consideramos que sigue vigente como tal y no existe

otra bibliografía superadora. En este sentido, entendemos que lo importante y posible de perfeccionar es la aplicación de estos contenidos teóricos a las organizaciones reales en las que los estudiantes se desempeñarán como profesionales.

- Creemos que existe una desactualización entre la aplicación de las Normas de Control Interno y las nuevas tecnologías de la información. En este sentido se propone la adecuación de la guía de aplicación de trabajos prácticos con casos reales, estimulando el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas ejercicios se corresponderán con las principales problemáticas detectadas en la muestra de organizaciones relevadas en esta investigación. Asimismo, se sugiere la incorporación de artículos de actualidad de revistas relacionadas con la temática a fin de lograr una mayor comprensión por parte de los estudiantes de la relación entre las nuevas tecnologías y los procesos administrativos.

- Respecto de los factores situacionales, entendemos que los estudiantes no son, en general, capaces de identificar la relación entre los mismos y las problemáticas de la estructura, por lo que proponemos, una vez más, la inclusión de casos de la realidad donde se pueda observar cómo cambios en las normativas y políticas económicas, fiscal, legal, o incluso en la moda o en las costumbres de los consumidores, pueden forzar a las organizaciones a adaptar su estrategia y, por ende, su estructura.

- Una cuestión adicional a tener en cuenta luego del análisis global de los Trabajos de Campo es que consideramos que, a los efectos de lograr una mayor comprensión acerca de la utilidad de la asignatura para los futuros profesionales y asegurar un pensamiento crítico, se debe dar mayor énfasis a la *Unidad 5: Las organizaciones del futuro*, ya que aquí se plantean los factores que generan los cambios en las estructuras y los procesos y se debe aspirar a que los estudiantes sean capaces de pensar qué habilidades, conocimientos y capacidades deben tener como profesionales para operar y gestionar las organizaciones del futuro.

- En cuanto a la metodología de enseñanza, deberíamos enfocarnos a la resolución de problemas y a la toma de decisiones, más que a la identificación de conceptos y clasificaciones teóricas.

## Conclusiones

En base a la investigación y el análisis realizado durante el trabajo, podemos destacar algunas cuestiones.

En primera instancia, concluimos que es necesario adecuar los métodos de enseñanza, haciendo énfasis en la resolución antes que en la conceptualización de las problemáticas. Consideramos que la asignatura enseña herramientas interesantes para el desarrollo profesional en las organizaciones, pero, ante esto, es necesario ir más allá que la mera observación y descripción, y avanzar así, en la creación de propuestas para dar respuesta a las distintas problemáticas presentadas. Es decir que, si bien es importante poder definir correctamente las falencias detectadas en las organizaciones durante el desarrollo de trabajos de campo (y del propio desempeño profesional), creemos que como futuros profesionales, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar eficientemente soluciones a los distintos problemas estructurales y de procesos que pueda tener una organización.

Por otro lado, durante la investigación observamos que la mayoría de los trabajos no mencionaban los factores situacionales como un problema, sin embargo, en la narrativa se identificaban claramente estas cuestiones. Creemos que esto se debe a que los alumnos tienen dificultad para identificar las problemáticas relacionadas a los mismos. Por este motivo consideramos que se debe analizar la metodología de enseñanza sobre esta temática para lograr que los alumnos tengan una mejor comprensión.

Con respecto al desarrollo del proyecto, consideramos relevante mencionar que se presentaron una serie de obstáculos. Uno de los principales ha sido el tiempo de desarrollo del proyecto, ya que no hemos comenzado en la fecha prevista por haber sido informados de la aprobación del mismo varios meses más tarde, lo cual redundó en una demora similar para la finalización del informe final de esta investigación.

Otra cuestión a destacar es la cantidad de horas que cada uno de los integrantes pudo dedicar a esta tarea, considerando que no se trata de un equipo dedicado únicamente a investigación. Sin embargo, creemos que este trabajo ha resultado muy enriquecedor para los miembros del equipo, ya que la mayoría no había participado nunca de una investigación, y esperamos que los resultados sean igual de enriquecedores para la Cátedra.

## **Bibliografía**

**Drucker, P.** (1995). *La Gerencia: tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo.

**Hernández, C.** (2006). Programa de la asignatura Sistemas Administrativos. Cátedra Dr. Carlos Hernández. Buenos Aires: FCE-UBA.

**Mintzberg, H.** (1984). La Estructuración de las Organizaciones. Buenos Aires: Ariel.

**Mintzberg, H.** (2001). Diseño de Organizaciones Eficientes. Buenos Aires: El Ateneo.

**Mintzberg, H, Quinn, B.** (1997). El Proceso Estratégico: Conceptos, Contextos y Casos (Edición Breve), 1a. Ed. México: Prentice Hall.

# **La complejidad del aprendizaje integrado en la formación universitaria con estudiantes ingresantes en Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial**

NORMA ELENA BREGAGNOLO

ZULEMA DEL CARMEN NUSSBAUM

MARIANA AGUIRRE

LUCIANA CELIA GAUDINI

normabregagnolo@yahoo.com.ar / zulema\_cn@hotmail.com / lic\_mariana\_aguirre@hotmail.com / lucianagaudini@hotmail.com

Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades –Departamento de Educación Inicial

## **La formación inicial y los sujetos que participan en ella desde sus inicios**

La Facultad de Humanidades de la UNNE, cuenta entre sus ofertas académicas con el Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial desde hace más de 40 años. El primero cuenta con 31 materias en una duración de 4 años distribuido en: asignaturas, talleres y seminarios. Para la Licenciatura se propone un recorrido de base correspondiente al profesorado y 6 materias más, que implican un año más de cursado.

En su gran mayoría, el Plan está compuesto por asignaturas cuatrimestrales, reservando solo a los 4 Talleres de la Práctica el cursado anual. Aunque se aclara que existen otros 3 talleres de cursado cuatrimestrales para espacios del Área General y Específica.

Los espacios curriculares destinados a las prácticas se denominan Taller de Integración, Investigación y Práctica. Son cuatro y hacen una mención particular a su denominación, pues ellos *integran* contenidos de manera vertical con los años anteriores en el trayecto académico, e integran los saberes correspondientes al mismo nivel de cursado. Por otra parte también llevan adelante trabajos de *investigación*, utilizando todos los contenidos relevantes de las otras materias en la Educación Infantil y por último, lleva a cabo las *prácticas* en las instituciones del ámbito provincial referidas a la Educación Infantil.

En esta oportunidad, y en lo relacionado con la integración, se hará foco en una propuesta de actividad en conjunto llevada a cabo entre el Taller de Integración, Investigación y Práctica I y Psicología del Aprendizaje, ambas asignaturas del primer nivel de cursado, pero de duración diferente (anual y cuatrimestral).

El primer año en el trayecto académico de un estudiante en la Formación Universitaria tiene características particulares en lo relacionado con la apropiación del conocimiento que muchas veces ponen en riesgo la continuidad o permanencia dentro de la misma.

Deben incorporarse y habituarse a un ritmo y estilo institucional diferente, donde la autonomía es el mayor componente del cual tendrán que apropiarse. Una autonomía que les exige ser el gestor de sus propios trámites, el principal protagonista de todo lo que tenga que ver con sus clases, sus exámenes, sus asistencias y sus ausencias, sus entregas y sus postergaciones. Es decir que lo primero que tendrá que resolver es como la autonomía y la gestión van de la mano y de su adaptación o no depende su abandono o su continuidad. Pero también, tendrán la posibilidad de construir nuevas relaciones vinculares desde el aporte que esto hará a su propia construcción subjetiva y su relación con el conocimiento. Es decir que esta autonomía llevará implícita acomodamientos y ajustes que deberá hacer en su nuevo rol adulto como estudiante universitario.

En segundo lugar, la autonomía, juega un papel importante en la apropiación del conocimiento, pero no aisladamente, sino desde la integridad y la interrelación que va construyendo en su subjetividad, pero también en su interrelación con otro (ya sea la institución, los otros, sus pares).

Ahora en lo relacionado con el conocimiento /saber, hay una tensión que puja entre la continuidad o el abandono y es la relacionada con la manera de apropiarse y poder rendir cuenta de estos saberes en determinados momentos como son los exámenes y cómo enfrentarse al fracaso “sin dejarse morir en el intento”.

## **Las narrativas como herramienta de aprendizaje**

El taller I desde hace unos años viene implementando e incentivando a las/os estudiantes a promover la importancia en la construcción subjetiva del “rol profesional” desde una postura relacionada con el mismo sujeto. Es por ello que utiliza como herramienta valiosa las narrativas.

Al ser el Taller I, una materia anual, permite la posibilidad de realizar actividades que pueden tener continuidad durante todo el año. En el mismo, se



solicita a las/os estudiantes que recuperen y continúen el trabajo realizado con las narrativas, iniciadas en el Taller La Educación Inicial <sup>1</sup>, en las que deberán volcar todas las vivencias consideradas relevantes para su proceso de formación. En este sentido nos interesa conocer y comprender las “experiencias” que tienen las estudiantes del profesorado durante su formación desde sus vivencias previas, como así también las que van sumando en su nuevo trayecto académico, y a la vez intentar visualizar como esto se pone en juego en el proceso de aprendizaje.

La formación entendida como trayecto debe reconocer que este proceso se ha iniciado aún antes del ingreso del sujeto como estudiante de la universidad, este proceso se extiende a lo largo de su vida. Por esto resulta crucial que puedan reconocerse como protagonistas del proceso.

Pensar es un dispositivo que permita escuchar las voces de las/os estudiantes, es parte de reconocer que el acto educativo es en sí mismo un acto político, acto en el que se relacionan de una manera singular sujetos que enseñan y que aprenden, que comparten un tiempo y un espacio pedagógico, siguiendo a Skliya y Larrosa podemos decir que:

“es el lugar de la relación, del encuentro con el otro. Es el otro lo que es en primer lugar y por encima de cualquier otra cosa. Es esto lo que le hace ser, lo que le da la posibilidad de ser (...) Es esto lo que le hace ser, lo que le da la posibilidad de ser (...) es decir la posibilidad de la experiencia, aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones de los otros (2011: 9)

Las narrativas son una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponible e interpretar los sentidos y significaciones que se producen y ponen en juego cuando se escribe, se lee y se reflexiona y conversa entre pares de sus propias experiencias educativas (Suarez, D. 2012:71)

Los textos y narraciones que se producen en espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los protagonistas directos en ámbitos educativos, cuando los hacen y transitan.

---

1 Primer asignatura introductoria de Ingreso de la carrera, se solicita a las/os estudiantes que inicien su proceso de elaboración de las narrativas y que no lo interrumpan durante sus años de formación, ya que las mismas podrán ser un insumo valioso para las asignaturas y fundamentalmente para su propio trayecto de formación.

La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de la práctica docente, se fundamentan en el proyecto de construir de manera colaborativa un nuevo lenguaje para la educación y la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas.

Las narrativas de prácticas escolares son una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a construir y reconstruir, tornar públicamente disponible e interpretar los sentidos y significaciones que quienes los producen e interpretan y adjudican sentidos y significaciones que producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre pares acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, D. 2012: 71).

Las narrativas se ubican en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativas en ciencias sociales que pretenden describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar. Además llevan implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes en la escuela.

El uso de las narrativas como parte misma de la investigación educativa es porque los seres humanos vivimos vidas relatadas. El uso de ellas, es porque los seres humanos experimentamos el mundo de esta forma: narrando nuestras vivencias. *De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales (...)* por eso entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación” (ibid: 83).

Tal y como sostiene Rivas Flores mencionado en Suárez, D. esta manera de investigar representa un modo de “concebir los valores democráticos, la construcción colectiva y el respeto a la subjetividad”, es decir que como el autor sostiene, al utilizarlas narrativas como propuesta de investigación se promueve no solo “la utilización de las mismas desde lo metodológico, sino también desde lo ideológico y desde lo epistemológico”. (Rivas Flores, J. 2012: 136)

Más allá de la forma particular que ese trayecto de formación y de documentación tome, es posible abstraer, una serie de momentos o instancias de trabajo, no necesariamente sucesivos y la mayor parte de las veces recursivos. Las narrativas llevan implícito:

a) *Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas para que los actores/ protagonistas de la*

*educación puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa;*

*b) Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias escolares a relatar y documentar;*

*c) Escribir y re-escribir distintos tipos de texto y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar, hasta llegar a ser una versión "publicable";*

*d) Editar pedagógicamente el relato de experiencias o documento narrativo implica una compleja trama de operaciones intelectuales muy específicas;*

*e) Publicar el relato de la experiencia pedagógica, es decir hacerlo público;(ibid:91-95)*

Es decir que cuando hablamos de utilizar las narrativas de los estudiantes , no solo les estamos pidiendo que escriban sobre sus propias vivencias , sobre lo que ellas han movilizad o en sus estructuras cognitivas sino que estamos frente a un complejo proceso de reflexión, construcción y re-construcción continua de sus propias experiencias en las que ellas/os son los protagonistas principales de lo que sucede y que a su vez van a salir diferentes a como entraron en ese torbellino de recuerdos e imágenes.

Por todo lo fundamentos adherimos a esta metodología para la construcción subjetiva del conocimiento desde todos los fundamentos y las razones antes expuestas y porque además puede ser utilizada desde una modalidad globalizada, en una relación dialéctica entre varios espacios académicos.

### **La técnica de casos y las narrativas : un combinación interesante en la formación inicial**

Desde el lugar de las narrativas y de la técnica de casos se partieron de varios interrogantes , que fueron respondidos antes-durante y después de la experiencia.

Recuperando sus historias personales, quienes elaborarían el caso. El mismo puede situarse dentro de los casos centrados en el estudio de *identificación y descripción* de los puntos clave constitutivos de una situación dada donde tendrán la posibilidad de debatir y reflexionar junto a sus pares, las distintas perspectivas desde las que puede ser abordado un determinado hecho o situación. Este tipo de casos promueven la reflexión y el estudio sobre los principales temas teórico-prácticos que se derivan de la situación estudiada. Se centran en aspectos meramente descriptivos. En el estudio de este tipo de casos es necesario

(Mucchielli, 1970), centrar el análisis en dos grupos de variables y descripciones, donde el objetivo específico es que los participantes se ejerciten en el análisis; 1.- en el estudio de descripciones y 2.- en la resolución de problemas.

Las principales características para el estudio de descripciones giran en torno a :

1. *Descubrir los hechos clave*, tanto estáticos como dinámicos que definen la situación. Para ello se precisa considerar:

- a. Hechos significativos referidos a las personas implicadas.
- b. Hechos relacionados con aspectos y variables contextuales.
- c. Hechos vinculados a las relaciones interpersonales.

2. *Descubrir las relaciones significativas que se dan entre los distintos hechos:*

a. Determinación de los elementos significativos de la situación: Consideración estática.

b. Identificación de los momentos y tiempos decisivos de la situación: consideración dinámica.

El proceso operativo en estas situaciones se debe centrar en cuatro fases:

*Fase preliminar:* tiene por objeto que los sujetos lean y estudien el caso y tomen conciencia de la situación que en él se describe.

*Fase de expresión de opiniones*, impresiones y juicios: en esta fase se solicita un trabajo de carácter individual que favorezca la reflexión y la elaboración personal de los elementos descriptivos principales.

*Fase de contraste:* tiene como finalidad el favorecer la expresión personal, el contraste de opiniones, el análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos en el caso estudiado.

*Fase de reflexión teórica:* en ella se lleva a cabo una formulación de conceptos teóricos y operativos que se derivan del análisis del caso estudiado. En esta fase se plantean hipótesis tentativas sobre el caso que aproximan al estudio de distintas perspectivas de explicación y análisis de las situaciones.

Si bien esta estrategia podría combinarse con otras estrategias (como representaciones, dramatizaciones, etc) se considera que será más oportuno y efectivo realizar en este primer momento el estudio de identificación y descripción por ser el principio del año académico y por algunas limitantes de la asignatura dada, por ejemplo, por la elevada matrícula de estudiantes.

Otro de los interrogantes que continúan la secuencia del análisis realizado gira en torno a **¿en qué favorece esta/s estrategia/s la comprensión y aprendizaje del contenido?**

La propuesta de trabajar con la técnica de casos se asienta sobre la idea de tomar lo que para los alumnos es significativo, desde sus vivencias y

recuerdos cargados de emociones y sentido; y transformarlo en un conocimiento sobre el cual se puede reflexionar para construir, deconstruir y reconstruir.

Cabe preguntarnos ¿Cuándo un aprendizaje es significativo? Cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial con el que el alumno ya sabe (Ausubel, Novas y Hanesian, 1987:37), es decir, el alumno aprende significativamente cuando modifica su estructura cognitiva al asimilar nueva información, y esta nueva información cobra significado porque la ha relacionado con sus conocimientos previos. Para que esto ocurra se deben tener en cuenta algunas condiciones referidas al material de estudio (significatividad lógica) a las ideas pertinentes de los alumnos (significatividad psicológica) y a la predisposición afectiva del sujeto (actitud favorable para aprender de manera significativa).

Al utilizar la narración de sus propias vivencias se están respetando los tres componentes esenciales para trabajar con el conocimiento significativo. Ya que lo que se está proponiendo a través de esta técnica, está en los recuerdos cargados de emociones del mismo sujeto, por lo tanto para él mismo es relevante lo que se le plantea que analice. No está elevado o incomprensible como muchas veces se quejan los alumnos ya que el material de análisis parte de sus vivencias expresado con sus palabras y por lo tanto no puede producir rechazo, ya que fueron construyendo y reconstruyendo ellos mismos el caso.

Por esta razón se considera pertinente y relevante la utilización de este tipo de estrategias para trabajar con las/los alumnas/os.

Resulta pertinente plantearse si desde lo propuesto **¿Se adapta la estrategia a las características de los alumnos a que está dirigida la programación? ¿Por qué? ¿Cómo?**

La estrategia se adapta perfectamente a las características evolutivas de las/os estudiantes.

Además permiten recuperar las ideas previas que las/os estudiantes poseen de acuerdo a sus vivencias personales, teniendo presente el aporte de la teoría de Ausubel, se puede mencionar que este tipo de aprendizaje *“alude a cuerpos organizados de material significativo”* donde la organización de dichos cuerpos de conocimientos incluyen conceptos, principios y teorías.

“la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él.” (Ausubel, 1976 citado en Pérez Gómez, 2005: 46)

Al solicitársele a las/os estudiantes que recuperen en su memoria un hecho puntual y pedirle que lo comparta y que lo analice se está respetando y partiendo de este principio.

Las/os estudiantes ya poseen un conocimiento, no desde el punto de vista de lo que tal o cual autor desde la validación científica sostiene, pero él /ella lo tienen desde sus vivencias personales, y el hecho de darle un espacio para que lo recupere y lo comparta lo hace potencialmente significativo para él/ella, ya que al confrontarlo con el material bibliográfico y con su propia narrativa se espera que pueda comprender situaciones, relaciones, tensiones, etc y pueda dar cuenta desde un punto de vista científico de aquello que ya posee. En algunos casos acomodará esos cuerpos organizados de conocimientos, en otros que los enriquecerá, siempre en función de lo que ya posee, que además, es significativo.

Ausubel sostiene que hay una relación indisociable de aprendizaje y desarrollo dada a través de una significatividad lógica y una significatividad psicológica desde la que se establece la conexión con los nuevos contenidos. Los nuevos significados son el producto de intercambio de una fusión que se genera en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo, con las ideas pertinentes, ya poseídas por las/os estudiantes en su estructura cognitiva. *Pérez Gómez, 2005*

Desde la perspectiva del docente, la cuestión es saber de dónde partir. Es en parte por esta razón que nuestro interés particular reposa en aquellos contenidos del currículum que generan indagación al proveer un rico estímulo, que se relacionará con las preguntas y problemas sobre los cuales ellos, ya tienen algún tipo de interés. Además cuando los estudiantes se topan con estos contenidos, descubren una multiplicidad de intereses de los cuales eran previamente inconscientes. (Splitter y Sharp, 1996)

Esto no implica que la sola cuestión del interés sea condición exclusiva para que el aprendizaje por indagación ocurra, ya que intervienen aspectos procedimentales como sustanciales en un diálogo que implique un verdadero compromiso con el otro.

Además de lo hasta aquí formulado, es necesario saber **¿Qué operaciones cognitivas deben realizar las/os estudiantes para resolver las actividades?**

En este punto sería pertinente tener presente que la mirada debe estar centrada tanto sobre aspectos intrínsecos del sujeto como así también aquellos que comparte

con el otro. Mostrar solo uno de ellos, es mirar una silla que le faltan patas y puede generar una actitud desequilibrada en el abordaje.

Las teorías del aprendizaje suministran la información básica para el aprendizaje, pero esto es en relación con las condiciones externas del sujeto que aprende. Además existen otras condiciones internas que el sujeto realiza y que dan cuenta de los procesos de interacción que se suceden en forma no visibles y que guardan relación con los procesos de motivación, atención, asimilación, organización, recuperación y transferencia.

El modelo de procesamiento de información considera al hombre como un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo con ella.

Es decir que de acuerdo a esto el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia y mediada representación subjetiva del mismo.

Una mediación que selecciona, transforma e incluso distorsiona con frecuencia el carácter de los estímulos percibidos. Esclaramente una perspectiva cognitiva, por cuanto implica la primacía de los procesos internos, mediadores entre el estímulo y la respuesta; donde las instancias internas, tanto estructurales como funcionales que median entre estímulo y respuesta (Pérez Gómez, 2005: 54),

permiten la intervención de los siguientes elementos:

- Registro sensitivo: recibe información interna.
- Memoria a corto plazo: ofrece breves almacenamientos de la información
- Memoria a largo plazo: organiza y conserva disponible la información durante períodos más largos.

Además intervienen cuatro categorías de procesamiento o programas de control del procesamiento de la información y ellas son: Atención – Codificación - Almacenamiento y Recuperación.

El procesamiento de información comienza con los procesos de selección de estímulos que tienen lugar en los registros sensitivos en virtud de los mecanismos de atención.

Después de seleccionar la información, se codifica y se almacena.

La retención y la recuperación son los dos programas de control que determinan el procesamiento de información en la memoria a largo plazo.

La recuperación, es presentada como un programa que implica activos procesos de reconstrucción y organización ideosincrática y situacional del material recuperado.

En cuanto a la organización y significatividad del material almacenado se realiza por asimilación significativa de las nuevas informaciones a los propios sistemas de categorías y significados, previamente construidos.

En relación con la otra mirada sobre la que planteamos al principio de la respuesta se puede decir que al trabajar con una comunidad de indagación, (particularmente lo que tiene que ver con lo que sucede dentro del pensamiento cooperativo y autocorrectivo), la *comunicación* se transforma en el elemento más relevante que merece ser tenido en cuenta.

La comunicación- y dentro de esta la específica habilidad de comprender y aplicar el lenguaje- se constituye en el componente vital de la reciprocidad e interdependencia que existe entre uno mismo y los otros.

Dentro de la conversación estructurada el diálogo, se transforma en la forma de conversación que caracteriza y representa el pensamiento de la comunidad de indagación que se asienta sobre cuatro tópicos:

- a) es estructurada por un tópico polémico o problemático que le da el potencial para ser creativo, asentado sobre el supuesto de que para reconstruir sus puntos de vista deben liberarse del egoísmo, inclinaciones, prejuicios y dogmas,
- b) posee autorregulación o autocorrección, esto implica el uso conciente de un criterio que haga coherente los conceptos de corrección y regulación,
- c) tiene una estructura igualitaria, basada en los principios de justicia, reciprocidad y respeto y no en la homogeneización de opiniones,
- d) es guiada por los intereses mutuos de sus miembros.

Pero este diálogo que se representa a través del pensamiento multilógico, es justamente el tipo de pensamiento profundo que es apropiado para una comunidad de indagación.

Además de lo dicho hasta aquí **¿Qué actitudes debe poner en juego? ¿Qué habilidades procedimentales debe desarrollar?**

Superando el modelo de la fragmentación del comportamiento que abrió Bloom los organismos internacionales promovieron el concepto de “competencias básicas” (Díaz Barriga, A. 1985: 45). En dicha programación uno de los componentes básicos que pretende analizar son las habilidades técnico- profesionales o desempeños profesionales, es decir cuales son las ejecuciones más complejas que significan una integración de aprendizajes previos, que las/os



estudiantes deberán dar cuenta a través de la acreditación de haber incorporado a sus saberes y que les permitió modificarlos.

Desde la mirada del pensamiento multilógico se ponen en juego no solamente mecanismos lingüísticos y comunicacionales, sino también actitudes y procedimientos que merecen ser tenidos en cuenta al momento de utilizar y justificar la elección de una herramienta tan valiosa como lo es la comunidad de indagación basada en el diálogo del sujeto con sus propios pensamientos y el de los otros.

En la comunidad de indagación, el diálogo, incorpora la reciprocidad que es el fundamento de nuestras relaciones con los otros- y, por lo tanto, afirmamos, la base de nuestro conocimiento de nosotros mismos-. Los procedimientos recíprocos del diálogo- entre los que se cuentan el respeto por los turnos, escuchar cuidadosamente al otro, construir a partir de las ideas del otro, modificar nuestros pensamientos a la luz de lo que otros tienen para decir-son aspectos vitales del desarrollo moral y ético. (Spplitter y Sharp: 72).

Al trabajar en pequeños grupos las/os estudiantes se verán forzados a establecer el diálogo entre ellos expresando sus ideas previas, dudas y obstáculos sobre el tema. El diálogo exige que se desarrollen habilidades que solamente se adquieren cuando uno está en relación con el otro, como mecanismos simples en la comunicación: los tiempos de escucha, dar la palabra, aprender a esperar el turno, realizar una escucha comprensiva, compartir el análisis y la reflexión individual que enriquece, aprender a ponerse de acuerdo en el diálogo y el rumbo que toma una producción que exige el acuerdo y la negociación entre pares.

Coordinar un espectro de estrategias de pensamiento mientras se efectúa lo que en realidad es un muy delicado acto de equilibrio: articular lo que uno genuinamente cree verdadero aunque descentrándose del propio punto de vista para tratar razonable y cuidadosamente el de los demás. Estas características del diálogo trae a la mente el concepto de pensamiento autocorrectivo, pues la autocorrección es solo posible cuando estamos preparados para ser críticos tanto con nuestro propio pensamiento como lo somos con el de los demás, y tan respetuosos con los puntos de vistas de los otros como lo somos con nuestro propio punto de vista. (Ibid:71)

Trabajar desde la individualidad no genera ningún tipo de complicación, pero trabajar con el otro encierra un mundo de conflictos que serán obstáculos en algunos puntos y en otros serán puentes que unen ideas, que acortan las distancias que favorecen, que incluyen y que hacen el camino más fácil. El aspecto cognitivo no solo encierra saberes sino también lleva implícito un acompañamiento en las actitudes. Para poder construir algo en conjunto el sujeto deberá ejercitar un conjunto de actitudes que favorecerán el enriquecimiento de la apropiación de conocimientos desde lo individual pero también desde lo grupal. El respeto, la tolerancia, puestos de acuerdo son algunos de los componentes necesarios para que la producción grupal se concrete y pueda ser comunicable a los otros.

Esto conlleva una realidad imposible de tapar, las diferencias generan conflictos y es la resolución de los mismos que brinda la oportunidad al docente de inculcar a los jóvenes a comprometerse en un diálogo cooperativo con los demás. (Ibid: 71)

### **La evaluación en acción**

Teniendo presente que toda organización y planificación de una actividad en educación encierra tres momentos: antes- durante y después, se hace necesario aclarar que abarcó cada uno de estos y lo que desde la experiencia se realizó.

Como dato relevante podemos mencionar lo relacionado con la elección de la actividad. Fueron necesarios varios encuentros presenciales y también virtuales para definir la misma. Siempre es bueno arrancar por conocer al otro. Por escuchar y ser escuchado, por tratar de comprender desde la lógica disciplinar, pero también desde la importancia de las incumbencias del Plan de la carrera, teniendo presente que las características particulares que el título le otorga a las futuras Profesoras en Educación Inicial determina desde sus inicios un rasgo específico para esta formación. Es decir que teniendo en cuenta una serie de elementos relacionados con el perfil específico nos permitimos avanzar en la elaboración de una evaluación integradora que pudiera elaborarse en forma conjunta con ambas cátedras ( Psicología del Aprendizaje y Taller de integración, investigación y práctica I).

Esta visión global (Zabala Vidiella ,1999) establece un grado de relación entre los contenidos de las disciplinas desde un paradigma constructivista, superador de la enseñanza fragmentada a la que estamos acostumbrados en educación. En este caso particular lo que se pretendía era unir un contenido de una de las cátedras

(teorías psicológicas) y que las /os estudiantes pudieran ver como ese contenido, se ponía en acción desde otro lugar: en la cotidianeidad de los hechos en la Educación Infantil.

También puede mencionarse que , como parte de las actividades previas, se decidió ir elaborando con las/os estudiantes una actividad en conjunto: la selección de una situación particular escrita en sus propias narrativas de algo que les haya ocurrido a ellas y que pueda ser utilizado como un caso a ser analizado desde la cátedra de Psicología del Aprendizaje.

Luego de mucho diálogo y análisis sobre el mismo se elaboró el instrumento de evaluación. En esta oportunidad se trabajaría desde diferentes contenidos y cada cátedra realizaría una parte para dar una mirada globalizada al instrumento y a la instancia. Surgieron varios interrogantes : ¿Cómo hacer para lograr que las estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, puedan comprender sobre el eje del Taller de Integración, Investigación y Práctica I: la construcción del sujeto de aprendizaje? ¿Los recursos tradicionales de evaluación nos dan las pautas necesarias para que las estudiantes puedan apropiarse de los saberes, pero también utilizarlos de manera pertinente en las diferentes instancias evaluadoras? ¿Qué tipo de caso se utilizaría para la evaluación? ¿Podría la técnica de casos ser una herramienta para la comprensión ¿Nosotras deberíamos elaborarlo o ellas generarlos? ¿Se combina con otras estrategias?

Para ello se decidió que las estudiantes trabajarían con un caso en la evaluación del 1º examen de Psicología del Aprendizaje y 2º del Taller de Integración, Investigación y Práctica I y el mismo sería elaborado por ellas mismas.

En lo que se refiere al Taller I, aportaría lo relacionado con la concepción de infancia y juego a través de los autores que la asignatura tiene mencionados en la Propuesta Curricular, como así también las narrativas que las/os estudiantes elaboran desde el inicio de su trayecto académico, serían el insumo para la elaboración de casos a analizar por ellas/os mismas/os.

Desde Psicología del Aprendizaje, las/os estudiantes tenían los contenidos, antes mencionados y la bibliografía que hasta la fecha las profesoras han desarrollado según propuesta curricular.

Para explicar a las/os estudiantes dicho momento del aprendizaje, también se acordó que ambos equipos de cátedra explicarían la modalidad de evaluación integrada en uno de los espacios a los efectos de poder compartir con las estudiantes los objetivos propuestos por ambas cátedras, los autores involucrados y todo lo relacionado con la modalidad de esta evaluación.

Se les explicó a las/os estudiantes que el parcial sería escrito y en parejas. Se adoptó esta modalidad, ya que el aprendizaje, se sostiene en ambas cátedras, se construye con el otro (Perkins, D. 2000), y si en estos casos el otro es un par, mucho mejor. Un par que en su gran mayoría son las/os compañeras/os de los equipos que se están consolidando como grupos.

Un par con quien se ha transitado un trayecto que les ha permitido conocerse, desde múltiples aspectos, por que el aprendizaje también involucra no solo la repetición o la intervención de la memoria, sino también las actitudes que encierran principios, como así también los supuestos subyacentes que cada una aporta en esta relación vincular que se encuentra en un momento inicial.

El hecho de que sea escrito también respondía a que pudieran debatir, reflexionar y analizar, pero todo esto desde lo que la escritura les permitiera. Además de tener presente que la escritura académica es una construcción que en un gran número de estudiantes se transforma en un contenido a trabajar recuperando la técnica y los contenidos que le aporta el Taller I, como así también la capacidad de la escritura desde el aporte que los autores brindan.

En las entregas de los trabajos en ambas cátedras, se pueden apreciar los vacíos que al respecto los estudiantes tienen de una escuela secundaria que ha trabajado más desde las carencias que desde las posibilidades.

El trabajo tendría varias instancias. Se les solicitó que asistan a la evaluación con una selección de una imagen sobre niños y niñas en el contexto actual, con la elaboración de un análisis que considere la bibliografía trabajada. Luego se les pidió que seleccionen un relato de sus propias narrativas que puede ser analizado con información relacionada desde la perspectiva de la Psicología del Aprendizaje.

Para ello se decidió que desde el Taller I se realizaría una jornada destinada a trabajar con las estudiantes todo lo relacionado con la técnica de casos a los efectos de que cada pareja pueda revisar desde su intimidad aquello que desee compartir sobre sus vivencias. Aquello que pueda ser ofrecido para ponerlo a consideración de análisis y divulgación del par en primer lugar y de las docentes en segunda instancia.

Frente a las explicaciones surgieron los interrogantes, más que nada referidos a las cuestiones administrativas de la instancia evaluadora. Surgieron las diferentes y variadas situaciones correspondientes al cursado, como por ejemplo; quienes no cursan uno u otro espacio académico. Situaciones puntuales sobre la cantidad de participantes y otros relacionados con las calificaciones.

Se destinó desde el Taller I, una clase, para aprender a utilizar la técnica de caso. Para ello se solicitó a las estudiantes que puedan recuperar desde sus relatos

escritos en las narrativas, alguna situación de aprendizaje que hayan vivido. Para ello se trabajó con una guía de elaboración de casos en pequeños grupos. Una de las más recurrentes preguntas giraban en torno a cómo desarrollary organizar lo que se les solicitaba.

Dicha clase permitió trabajar entre todos con la construcción y deconstrucción de lo que los grupos realizarán en la acción. Todos los grupos expusieron el caso seleccionado. Además de poder intercambiar comentarios, interrogantes y aclaraciones, la clase entera pudo comprender como debía tomar la realidad y masticarla para elaborar el caso.

En cuanto a los borradores de los trabajos pudimos apreciar una diversidad en la redacción. Una de las estudiantes comenzó a leer su trabajo. En el primer párrafo fue interrumpida por una de las profesoras sobre datos faltantes en la introducción del caso. Frente a los interrogantes que la profesora realizara, la actitud de la misma fue hasta de puesta en acción en lo corporal, ya que para aclarar mejor, se paró automáticamente, mientras escribía en su cuaderno lo que se estaba elaborando con todo el grupo clase. Toda la clase participaba, realizaba interrogantes, trataban de aclarar lo que a ella le faltó escribir. El intercambio que se generó entre todos fue muy interesante, hasta de alegría y con cierto humor por parte de la estudiante.

Otro de los grupos realizó una aclaración en el principio de su explicación:

“nosotras decidimos presentar el caso a modo de cuento, porque el texto decía que podíamos usar nuestra imaginación... así que nuestro caso comienza diciendo...” Érase una vez (...)

La clase entera pudo elaborar su propio caso, en algunos casos los pudieron escribir y construir en el momento, otros empezaron y continuaron relatando como seguía la escritura del mismo, pero de manera oral. En otros casos solo quedaron en la elección del tema a tratar.

Lo que si veíamos era que la necesidad de integrar los saberes que las otras materias les brindaban era muy fuerte, y muchas comenzaban a analizar el caso, como un plus porque lo veían como “obvio”, como algo fácil de realizar, como parte del caso.

Llegado el momento del examen pudimos registrar lo que sucedía en la escena áulica. Grupos que debatían y analizaban desde la comprensión y el convencimiento de lo que debían trabajar según la consiga, otros con cierta desazón, porque el instrumento de evaluación les resultaba totalmente atípica, es más, las

desestabilizaba, fruto de tanto tiempo de positivismo en el método instrumento de evaluación utilizado en sus trayectos escolares.

Lo cierto fue que en una gran mayoría pudimos recoger valiosa información relacionada con las narrativas, con el instrumento de evaluación y con la integración desde el método global utilizado.

En cuanto a las narrativas, pudimos detectar que a la totalidad de la clase esta situación, no le resultó ni ajena ni compleja, ya que todas tenían algo para compartir. Al haberlo realizado de manera escalonada en la selección, esto le permitió intercambiar experiencias y enriquecerse entre todas/os.

En cuanto al instrumento de evaluación, en su doble implicancia pudimos detectar amplia aceptación. Por el lado de las profesoras fue factible reallizarlo. Concretar una acción en el ámbito universitario entre dos cátedras, representa todo un logro, en los tiempos compartidos, en los acuerdos realizados, como así también en los tres momentos de una organización ( antes- durante- después)

En cuanto a las/os estudiantes, pudimos constatar una gran diversidad. Por una parte un gran grupo de ellas/os (60%) logró responder a las expectativas logradas, siendo un 15% de ellas con resultados ampliamente superadores. Un 25 % tuvo dificultades al momento de comprender y establecer las relaciones que les solicitábamos. Un 15% tuvo dificultades en responder a la consigna y manifestaron no poder responder con claridad, ni tampoco comprender con claridad como los contenidos trabajados se encontraban en “el caso seleccionado”.

## **Conclusión**

Si bien esta propuesta integradora se concretó, queda mucho por seguir trabajando al respecto, y como toda actividad que se ejecuta y se plasma en un papel, luego de su efectivización uno comienza el proceso de revisión y análisis despejando e hilvanando algunos puntos para el próximo encuentro o la próxima actividad.

Quedan en suspenso muchas cuestiones por seguir trabajando. En cuanto al trabajo articulado entre profesores, es necesario que este tipo de práctica no queden en lo anecdótico de la experiencia, sino más bien en la continuidad sostenida, y en la posibilidad de volver y volcar este tipo de experiencias en un marco normativo que las regule y que las incorpore al Plan de estudios.

Por otra parte es necesario que estas situaciones no queden registradas para las/os estudiantes, como hechos aislados, sino como hechos cotidianos, como

situaciones que las van a construir y reconstruir de manera recurrente en toda su formación.

Que tanto las narrativas, como las técnicas de caso se transformen en el mejor insumo de futuros exámenes o trabajos prácticos que ellas/os podrán realizar como práctica adquirida y asimilada en su formación inicial.

Nos queda la responsabilidad y el compromiso por continuar trabajando en todas las cuestiones y los interrogantes que nos surgieron y que nos van a seguir surgiendo frente a este tipo de situaciones expresadas.

Y para cerrar recuperamos los dichos de una de las profesoras del equipo de cátedra: *“no estamos acostumbradas a esta dinámica”, si a nosotras nos moviliza, nos genera dudas e interrogantes, cuanto mas a las/os estudiantes, nosotras también podemos mirarnos y preguntarnos, ¿cómo nos sentimos nosotras frente a este tipo de propuestas?...!!! el trabajo recién comienza!!!*

### **Bibliografía:**

- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N.** (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Cullen, C.** (comp.) (2007). El malestar en la ciudadanía. Buenos Aires: La Crujía
- Davini, M.** (1995). La formación Docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós
- Días Barriga, A.** (1990) Ensayos sobre la problemática curricular. 4º ed. México
- Diker, G y Terigi, F.** (2003). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós
- La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (55-74). Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J.** (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) Experiencia y alteridad en educación (13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Larrosa, J.** (2009). Palabras para una educación otra. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) Experiencia y alteridad en educación (189-203) Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Larrosa, Jorge et. al.** (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (11-59) Barcelona: Laertes.
- Lelario, A; Cosentino, V. y Armelli, G.** (2010) Buenas noticias de la escuela. Madrid: Sabina.
- Lewkowicz, I.** (2006). Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez. 1º ed. 2º reimp. Buenos Aires: Paidós

- Núñez, C.** (2010). Las historias de vida de mujeres maestras como vía para la comprensión de la identidad profesional docente. Experiencias innovadoras en los límites. Trabajo Final de Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa; Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- Perkins, D.** (1997) La escuela inteligente. Editorial Gedisa: Barcelona
- Ricoeur, P.** (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura. N° 25, Narrativitat y comunicación. Pp. 189-207.
- Ricoeur, P.** (2009). Educación y política. De la historia personal a la comunión de las libertades. Buenos Aires: Prometeo
- Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D.** (coords.) (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, J.I.; Hernández, F.; Sancho, J.M. y Núñez, C.** (2012). Historias de vida en educación. Sujetos, Diálogo y experiencia. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Sautu, R.** (2004). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En Sautu, R. (comp.) El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores (21-61). Buenos Aires: Lumiere.
- Sautu, R.** (comp.) (2004). El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Lumiere.
- Skliar, C.** (2007). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Noveduc
- Skliar, C.** (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (Comps.) Investigar la experiencia educativa (136-152). Madrid: Morata.
- Skliar, C. y Larrosa, J.** (comp.) (2009). Experiencia y alteridad en educación. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Suárez, D.** (2011). Presentación. Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. En: Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre. Pp. 11-22.
- Torres Santome, J.** (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Waller, R. y Simmons, J.** (2009). Vidas a través de un ojo de buitre: interpretando cuentos de aprendices. En Rivas Flores, J.I. y Herrera Pastor, D. (coords.) Voz y educación.
- Zabalza, M.A.** (2002) La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea
- Zabalza, M.A.** (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea



# **Cuando la ocasión (no) promueve el cambio: relaciones entre dinámicas institucionales y disciplinares y cambios curriculares en las formaciones en Ciencias Exactas y Naturales en una universidad pública del Uruguay<sup>1</sup>**

CAROLINA CABRERA

carolina@fcien.edu.uy

Unidad de Enseñanza, Facultad de Ciencias, Universidad de la República, Uruguay e Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), UNLP-CONICET

SILVINA CORDERO

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, IdIHCS y Grupo de Didáctica de las Ciencias (IFLYSIB, CONICET-UNLP)

## **Introducción y objetivos**

En el marco de la teoría curricular, la corriente crítica del currículum nace, en Inglaterra, a comienzos de la segunda mitad del siglo XX, en el marco de la “Nueva Sociología de la Educación” (NSE), como una crítica a lo que actualmente se conoce como la corriente tradicional del *curriculum*, fuertemente anclada en los procesos de planificación curricular de masas de mitad del siglo XX (da Silva, 1999).

Siguiendo a Tadeu da Silva (1999), “La NSE [...] debería comenzar por ver al conocimiento escolar y al currículo existentes como invenciones sociales, como el resultado de un proceso desarrollando conflictos y disputas en torno de los cuales los conocimientos deberían ser parte del currículo. Debería preguntar cómo esas disciplinas y no otras acaban entrando al currículo, cómo ese tópico y no otro, por qué esa forma de organización y no otra, cuáles son los valores e intereses sociales involucrados en ese proceso selectivo. De forma más general y abstracta, la NSE busca investigar las conexiones entre, por un lado, los principios de selección, organización y distribución de conocimiento escolar y, por otro, los principios de distribución de los recursos económicos y sociales más amplios. En suma, la cuestión

---

<sup>1</sup> Este trabajo se inscribe de modo más general en la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desarrollada por Carolina Cabrera y orientada por Rodrigo Arocena y Silvina Cordero.

básica de la NSE era la de las conexiones entre currículo y poder, entre la organización del conocimiento y la distribución del poder” (p. 34).

En definitiva, la corriente crítica, marco en el que nos posicionamos, invita a pensar que detrás del *currículum* operan relaciones de poder, que en cierta medida influyen en su diseño e implementación. Esto conllevó en su momento a un cambio en la concepción que entendía al *currículum* como algo general(izable), independiente de los contextos en y para los que era pensando.

De este modo, comenzó a considerarse al *currículum* como un elemento socio-histórico (Goodson, 2003; Gimeno Sacristán, 2010), resultante de luchas, no necesariamente explicitadas, donde algunas posiciones o disciplinas ganan terreno y otras lo pierden o lo ceden (de Alba, 1995; Kemmis, 1998).

Los estudios sobre las disciplinas escolares constituyen un área de la investigación educativa que parte de la base de considerar que esos conflictos y luchas se traducen en el *currículum* escrito -considerado el resultante de ellas-, cuyo ordenamiento natural tiende a ser, a su vez, en asignaturas. Así, algunas de ellas, *conquistán* espacios y otras lo *ceden* en el marco de las formulaciones curriculares (Goodson, 1991). De otro modo, puede leerse en ese proceso que hay asignaturas que se deben esforzar para perpetuarse en el *currículum*, y otras que ya tienen un cierto estatus, dejan incluso pasar buenas oportunidades para tener reconocimiento, puesto que ya lo tienen y su continuidad curricular no está en riesgo (Chervel, 1991).

Uno de los abordajes frecuentemente utilizados por esta área de estudios son las aproximaciones históricas, donde se analiza cuál fue el lugar que ocuparon las distintas disciplinas, cuáles son los conocimientos y las asignaturas importantes a enseñar en ciertos contextos espacio temporales (Goodson, 1991; Iuri, 2005). Los planes de estudios en el nivel superior suelen entenderse como los documentos que acaban reflejando esta lógica, cristalizando rangos de poder de las asignaturas. Cobra particular interés su análisis puesto que en su concepción participan diversos actores, integrantes en algunos casos de distintos estamentos, algunos de los cuales, a su vez, acabarán implementándolo (Barco, 2005).

Adicionalmente, los estudios sobre las disciplinas escolares son de utilidad a la hora de generar teoría curricular, en cuanto a que: “el desarrollo de estudios sobre la complejidad de la acción y negociación del currículo a lo largo del tiempo es un método adecuado para abordar la teoría. Además de actuar como “semillero” para la teoría, dicho trabajo es un complemento vital para la teorización a gran escala” (Goodson, 1991: 18).

Este tipo de miradas es particularmente importante en el nivel superior, puesto que es en él donde el *curriculum* adquiere características duales, propias del nivel (que se propone la formación de profesionales) y de las lógicas disciplinarias específicas que lo atraviesan (Lucarelli, 2000, *apud* Collazo, 2010). Estas lógicas disciplinarias incluyen, tentativamente, aquellos elementos estrictamente disciplinarios-cognitivos y también las dinámicas institucionales que operan sobre ellas, moldeándolas y determinándolas.

En ese sentido, dada nuestra concepción del *curriculum* del nivel superior, que implica pensarlo como un elemento marcado por la lógica disciplinar e institucional, es pertinente entonces considerar, para su análisis, a las instituciones donde se lleva a cabo, y las disciplinas específicas que lo atañen.

En cuanto a las instituciones, en nuestra región, fundamentalmente en Hispanoamérica, las universidades públicas, fueron creadas en muchos lugares con el objetivo de formar profesionales que trabajarían posteriormente en la conformación de los estados-nación. Sin embargo, posteriormente surgieron en ellas escuelas y facultades cuyo objetivo principal fue la formación de científicos. Esto generó distintos tipos de “culturas académicas” que cohabitan en ellas (Ringer, 1989). Desde los comienzos de la actividad científica en este marco, en esta región las universidades han sido el repositorio mayoritario de la investigación científica realizada (Brunner, 1989), encabezando los procesos de profesionalización e institucionalización de las disciplinas científicas (Vessuri, 1994). Adicionalmente, muchas de esas universidades cuentan con una organización y estructura inspirada en los ideales de la Reforma de Córdoba de 1918, lo que les imprime características particulares, y en lo que a este trabajo respecta, en lo relacionado a la discusión y toma de decisiones en materia de diseño y orientación curricular.

En cuanto a las disciplinas, se ha reconocido por parte de prestigiosos investigadores del campo de la Educación Superior que éstas son el elemento aglutinante por excelencia de los académicos. De este modo, los académicos que trabajan en una disciplina específica suelen sentirse más próximos a sus colegas disciplinares de otros países que a sus colegas nacionales de otras disciplinas. La identidad académica está determinada entonces por esta pertenencia disciplinar, más que por la institucional (Clark, 1986).

En un puente entre los estudios sobre las disciplinas y el cambio curricular, Edith Litwin planteó, desde la perspectiva de Burton Clark, que dada la diversificación disciplinar de las últimas décadas, a la hora de analizar el cambio en el *curriculum* puede considerarse que las asignaturas (provenientes de disciplinas) pasan por tres etapas: parto (surgimiento de nuevas asignaturas), dignificación (de asig-

naturas como consecuencia de su desarrollo científico) y dispersión de asignaturas (cuando los conocimientos generados trasvasan el área e impactan en otras) (Litwin, 2006).

En Uruguay, la Universidad de la República (Udelar) es una institución que cumple con las características mencionadas -pública, de libre acceso, cogobernada, de modelo latinoamericano, basada en los ideales de la Reforma de 1918-, creada inicialmente con el objetivo de formar profesionales. Es la única Universidad pública del país que ha ofrecido y ofrece varias formaciones de grado en Ciencias Exactas y Naturales. De este modo, analizar cómo han cambiado estas formaciones en este marco podría ofrecernos ciertas pistas acerca de la situación general de estas formaciones en el ámbito universitario en alcance nacional.

Con relación a estos elementos, en un mediano plazo, nuestro objetivo es analizar, interpretar y comprender los principales factores y procesos que se *entramaron* en el cambio curricular de las formaciones de grado en Ciencias Exactas y Naturales de la Udelar de Uruguay entre 1985 y 1995; en particular, conocer *cómo se generó una red entre* las dinámicas disciplinares -cambios en los paradigmas teóricos orientadores, campos priorizados y métodos utilizados, entendidos como el aglutinador de la actividad académica- e institucionales -procesos de profesionalización e institucionalización de las formaciones científicas en el país y toma de decisiones con relación a estos elementos, considerando la organización estamental de la institución- y los cambios curriculares desarrollados e implementados.

Para llegar a cumplir este objetivo, nos hemos propuesto en un comienzo construir un estado del arte acerca de cómo se investiga el cambio curricular y a qué se hace referencia cuando se investigan estos procesos. Partiremos de lo que consideramos particularmente pocos antecedentes puntuales y generaremos algunos supuestos de partida que orientarán posteriormente la interpretación de datos. Es respecto de estos dos tópicos que trata este trabajo.

## **Nuestra hoja de ruta**

Este trabajo se constituye como una parte de un estudio de caso más general. La elección de este abordaje se fundamenta en que se entiende que es el que mejor permitirá cumplir con nuestros objetivos, al incorporar distintos tipos de estrategias, fundamentalmente cualitativas (entrevistas a actores involucrados en los procesos de cambio curricular, análisis de documentos institucionales y de actas de discusiones de las instancias de cambio curricular, análisis de los textos de planes

de estudios y su normativa) (Sautu, 2003), pero también cuantitativas (datos institucionales de tipo estadístico), a partir de las que triangularemos elementos de análisis. Todas estas estrategias, aportarán a comprender el entramado que se constituye en torno a los procesos de cambio curricular, tanto en sus aspectos disciplinares como institucionales.

Un papel por demás importante en esta parte que se presenta lo constituye la exhaustiva revisión bibliográfica realizada, a través de la cual nos posicionamos en el campo de estudios y en la temática, y elaboramos los supuestos de partida que orientarán futuros análisis.

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de cambio curricular?**

A partir de una exhaustiva revisión bibliográfica realizada en un marco más general, puede entenderse que, a grandes rasgos, la literatura sobre cambio curricular que circula en la región es de dos grandes tipos: normativa y empírica. Las referencias de tipo normativo, siguen en general la tendencia del campo de la Educación Superior, en cuanto campo que se caracteriza por tener fronteras difusas -en sus temas, en sus actores y en su generación de conocimiento- entre la academia y la gestión (Teichler, 2015). En paralelo a este patrón general, los antecedentes que han abordado la temática del cambio curricular incluyen miradas provenientes del campo educativo, de las Ciencias de la Educación, y otras miradas que provienen de otros campos, como por ejemplo el de la Educación Superior.

Para la realización de este trabajo nos valdremos fundamentalmente de los antecedentes basados en investigaciones empíricas, de manera de recoger elementos de análisis -metodológicos y teórico-conceptuales- que nos permitan delinear supuestos de partida.

En los estudios empíricos, el cambio curricular se ha abordado en distintas disciplinas y niveles educativos, en un espectro de estudios que se caracterizan distintamente por su origen geográfico y su marco temporal; a su vez, cada una de estas características influye sobre las otras. Si bien en cuanto a la procedencia geográfica se encuentran antecedentes en las más variadas partes del globo, dada nuestra concepción curricular nos valdremos de investigaciones realizadas en contextos similares al de nuestro caso.

En el nivel superior en el Río de la Plata, en particular en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), hay varios antecedentes de interés que han enfocado el tema curricular desde distintas ópticas. Se investigó por ejemplo cómo en la forma-

ción de los profesores de Física de esa universidad habían coexistido en sus orígenes tradiciones variadas: por un lado, aquellas características del perfil de investigación que tenía el Instituto de Física de la UNLP en sus orígenes y por otro lado unas que tenían que ver con la tradición que portaba la Sección Pedagogía. Esto implicó, mediante un análisis documental, analizar que en sus orígenes, los *curricula* adoptan y adquieren rasgos característicos de las tradiciones que portan sus impulsores, lo que en ocasiones conlleva a generar tensiones entre estas tradiciones que se perpetúan una vez que el *curriculum* está en marcha. En el caso de la Física de la UNLP, convivieron las tradiciones de la “ciencia desinteresada” y las tradiciones “profesionalistas” (Coscarelli, 2007).

Más focalizado en el plano de los procesos, en la misma Universidad pero en la carrera de Periodismo y Comunicación Social se analizaron las razones que propiciaron los cambios curriculares en lo prescriptivo en ciertos momentos particulares. Este estudio tuvo la particularidad de analizar, haciendo uso de distintas fuentes - documentos institucionales, planes de estudios, programas de cursos, actas de órganos resolutivos y entrevistas a actores institucionales- y con un abordaje cualitativo, el plan de estudios vigente en la última dictadura de ese país. Se entendió en ese marco que los cambios curriculares fueron el producto de una negociación entre los actores interventores y los docentes que aún cumplían funciones en la universidad; esa negociación se basó en las tensiones entre los aspectos más estrictamente educativos y el contexto social en el que ocurrían (Vestfrid, 2005).

También se ha estudiado allí mismo el rol que tuvieron distintos grupos académicos en el cambio curricular durante la normalización universitaria argentina (1983-1986) en la carrera de Ciencias de la Educación; es interesante destacar que de acuerdo a este antecedente, en el cambio curricular influyen diversos factores además de los estrictamente académicos: personales, profesionales y, con una fuerza destacada, aspectos político-partidarios (Garatte, 2009).

En la Universidad Nacional de Córdoba del mismo país se analizaron las tensiones que atraviesan los procesos de cambio curricular entre los sujetos, las disciplinas y las comunidades académicas; como producto de los procesos de negociación entre esas tensiones, el cambio curricular adquiere, cuando es un proceso participativo, las características de un *continuum*. Así, es muy difícil identificar un momento de quiebre en el cambio curricular, ya que los actores involucrados en la reformulación van incorporando innovaciones cuando los cambios se van pensando, pero antes de estar formalmente aprobados (Salit, 2011).

Más allá de estos estudios, también hay antecedentes que han analizado este proceso incorporando miradas teóricas específicas. Este es el caso de un estudio

realizado en la Universidad Nacional de San Luis, donde se analizó el rol de los docentes en el cambio curricular de los profesados de Ciencias Biológicas y Química, aplicando conceptos de Pierre Bourdieu. En definitiva, se resalta de este estudio que en el cambio curricular existe una lógica de campo científico, donde se hacen presentes conflictos por la autoridad y el poder a la hora de tomar o implementar decisiones (Cometta y Domeniconi, 2006).

En Uruguay, tal como sucede en otros países de la región, la investigación educativa es aún incipiente; siguiendo a algunos autores, no existe un campo científico consolidado en esta área (Palamidessi, Gorostiaga y Suasnábar, 2014). Como parte de esta situación, son escasas las investigaciones previas que han abordado el cambio curricular. En los niveles educativos fundamentales se han realizado estudios que han comparado abordajes para analizar el cambio curricular, sus aproximaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación y aquellas provenientes de la mirada de las Ciencias Políticas (Dogliotti, 2009).

Sin embargo, en la actualidad, se está llevando a cabo, de acuerdo a algunos autores, una de las reformas educativas más relevante de las últimas décadas en el nivel superior. Esto está dado porque la Udelar está atravesando un proceso de reformulación curricular de todas las formaciones (Collazo, 2013). Este proceso fue impulsado por las políticas delineadas desde los órganos centrales de la institución e implica que, en torno a él, se generen nuevos conocimientos que puedan aportar en situaciones futuras similares, en el marco de esta institucionalidad, o de otras (Collazo, 2013).

De manera complementaria a los antecedentes mencionados que han abordado la temática del cambio curricular desde distintas perspectivas, pueden identificarse otros antecedentes, que resultan de particular interés y en ese sentido también se convertirán en referencia e insumo para delinear los supuestos de partida de nuestro trabajo, pese a que han abordado otras temáticas. Este es el caso de los estudios realizados también en la UNLP a propósito de los procesos de profesionalización e institucionalización de una disciplina científica en particular, la Física. La literatura en torno a ello es abundante y versa sobre distintas aristas de esos procesos, siendo predominantes las miradas históricas que indagaron en qué ocurrió con la fundación de esta disciplina científica y sus formaciones, y qué ocurrió con la fundación de una universidad creada de acuerdo a un modelo más bien situado en la investigación en el marco de un país en el que la formación universitaria predominante era la que formaba profesionales para insertarse en el Estado (von Reichenbach, 2007; von Reichenbach y Bibiloni, 2012).

Del otro lado del Río de la Plata, en Uruguay, la formación de científicos ha estado a grandes rasgos circunscripta a la Udelar, fundada en 1849. Durante el mismo año de su creación fue aprobado su primer reglamento orgánico, que establecía, entre otros aspectos, que ésta, la única universidad del país, tenía bajo su responsabilidad el funcionamiento de la enseñanza primaria, secundaria y superior, así como que existirían cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología. Según algunos autores, este reglamento reproducía a grandes rasgos los principios o las características de una universidad napoleónica. Como dato ilustrativo de este aspecto, puede resaltarse que durante los primeros veinte años de funcionamiento de la universidad la única facultad que funcionó fue la de Jurisprudencia. En 1876 se creó la Facultad de Medicina, que contenía las cátedras de Anatomía y Fisiología, mientras que algunos años más tarde, en 1888, la Facultad de Matemáticas. Se entiende que hacia 1899 ya se contaba con “equipo, instrumental y bibliografía científica actualizada de Europa”.<sup>2</sup>

En ese marco, a partir de 1945 los estudios de Ciencias Exactas y Naturales se concentraron en gran medida en un solo sitio, en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Esta Facultad se concibió a sí misma como una institución que vino a contraponerse a la concepción napoleónica y profesionalista que reinaba en la Udelar hasta ese entonces, pregonando la importancia de los estudios científicos, que se autodenominaron “estudios desinteresados” (Ley Nacional 10.658 de 1945). En el marco de esta Facultad de Humanidades y Ciencias existieron variados planes de estudios de las áreas de las Ciencias Exactas y Naturales, que luego fueron asumidos por la Facultad de Ciencias, cuando se separaron estas dos facultades hace 25 años. Así, por ejemplo, han existido planes de estudios que formaron matemáticos desde mitad del siglo XX, planes que han formado biólogos, físicos y astrónomos desde la década del ‘60 y planes que formaron bioquímicos desde los ‘90 del mismo siglo (Cabrera, 2016).

La reunión de varias formaciones de esta área ha generado que, más recientemente, en algunas ocasiones se denominara a la Facultad de Ciencias de la Udelar como “la única institución uruguaya de formación de grado en la mayor parte de las Ciencias Exactas y Naturales” (Arocena *et al.*, 2003: 55). De acuerdo a datos institucionales disponibles en la última memoria publicada, la Facultad cuenta con 3238 estudiantes activos entre todas sus carreras de grado, de los cuales, 1199 pertenecen a la Licenciatura en Ciencias Biológicas y 366 a la Licenciatura en Física. 450 do-

---

<sup>2</sup> Información obtenida de la página web institucional de la Universidad de la República, [http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading\\_761](http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/98#heading_761), consultada el 15 de marzo de 2016.



centes desempeñan funciones en esa institución, de los cuales 62 pertenecen a los dos máximos grados del escalafón docente de los cinco existentes. Específicamente dentro del Instituto de Física trabajan 13 docentes de los grados superiores y 33 lo hacen dentro del Instituto de Biología o afines (Ciencias Ambientales, Química Biológica) (Facultad de Ciencias, 2014).<sup>3</sup>

## **Supuestos de partida**

En esta sección explicitamos algunos supuestos de partida que, entendemos, podrán guiar a futuro nuestros análisis del cambio curricular. En ese sentido, presentamos a continuación supuestos de dos tipos: contextuales y disciplinares; dentro de cada uno de ellos pueden identificarse distintas escalas de análisis, y, conjuntamente, diseñan elementos transversales que también cobran forma de supuestos de partida.

En cuanto a lo contextual, puede plantearse que, sería esperable, que tanto el contexto nacional como el institucional (en retroalimentación entre ellos) hayan tejido el cambio en las formaciones.

El contexto nacional que se analizará es el que corresponde a la vuelta a la democracia en Uruguay luego de la última dictadura. Como es notorio y tal como ha ocurrido en otros países del Cono Sur que atravesaron momentos similares, el contexto de resurgimiento y refundación de las políticas sociales en general y el levantamiento del decreto de intervención establecido por ese régimen en la Udelar pueden haber permeado en el diseño curricular. Esto último tiene la relevancia, además, de que fue en esos momentos que se eliminaron las restricciones al ingreso, tan atípicas en la cultura universitaria nacional. Con una cercanía temporal importante, luego de este escenario de fines de los 80, los países de la región vivieron momentos de diseño de políticas neoliberales a nivel estatal, lo cual también puede entenderse como un elemento influyente en el diseño curricular universitario y en el ámbito científico en particular, por el tipo de política científica que se diseñó en esos momentos. Uno de estos hitos en la política científica del momento lo constituyó la creación del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA), conveniado entre el Ministerio de Educación y Cultura y la Udelar (Barreiro, 1997).

---

<sup>3</sup> La organización docente realizada principalmente a nivel de institutos, en los que la distribución de tareas docentes puede cambiar año a año, posiblemente genera que el elemento aglutinador del cuerpo docente sea la carrera, más que compartir o participar en una unidad curricular en sí.

El PEDECIBA, en sus orígenes, tenía cometidos de refundación de las ciencias básicas (Biología, Física, Química, Matemática e Informática) en el país, ya que sus objetivos eran, fundamentalmente, crear una masa crítica para la investigación en estas áreas (devastadas en ese momento como consecuencia de las acciones llevadas a cabo en dictadura). Para ello se estimuló el retorno al país de los científicos que se habían formado en el exilio y la creación de programas de posgrado nacionales en esas áreas. Así, partimos de la base también de considerar que la refundación de áreas del conocimiento enteras, mediante el conocimiento que importaron los científicos exiliados que se habían formado a nivel de posgrado en el extranjero, permeó en los nuevos diseños curriculares (Barreiro, 1997; Cabrera, 2016).

En relación con el contexto institucional de la Udelar cabe resaltar algunos elementos planteados previamente: en esos momentos, entre fines de los años ochenta y comienzos de los noventa del siglo pasado, hubo una serie de cambios de organización institucional (probablemente, también, permeados por el contexto nacional general). Entre otros aspectos, la Facultad de Humanidades y Ciencias, institución en la que se formaban los profesionales en estas áreas hasta ese momento, se separó en dos, originando la Facultad de Ciencias y la Facultad de Humanidades y Ciencias. La primera de éstas tuvo grandes cambios en ese momento, propiciados también por el fomento a la investigación científica dada por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, lo que le valió entre otros aspectos, la construcción de su nueva sede, sitio en donde funciona hasta el día de hoy. En este escenario institucional se desarrollaron los dos cambios curriculares (1986 y 1992 en el caso de Biología y 1987 y 1992 en el caso de Física) que se abordan en esta investigación, entendemos insertos, en todo sentido, en este contexto.

La elección de la Biología y la Física como casos de estudio, dentro del conjunto de las Ciencias Exactas y Naturales, también se vincula con nuestros supuestos de partida. A grandes rasgos, éstas comprenden las ciencias de la vida y las ciencias de la materia y tuvieron roles sociales relevantes en las últimas décadas en varios sentidos. Primeramente, han sido y son protagonistas de cambios que reorientaron en gran medida sus paradigmas, cambiando sus “modos” de “hacer ciencia”; por ejemplo, pasándose de una Biología naturalista a una Biología evolucionista y de una Física determinista a una Física relativista (Mc Clellan y Dorn, 1999). A su vez, socialmente, estos cambios fueron conocidos, cambiaron la percepción pública de estas ciencias. Dentro del mismo plano, las dos disciplinas han tenido y tienen hasta ahora espacios de contacto con organizaciones sociales, lo que las coloca en el centro de la escena social, en cuanto a que los legos son muchas veces generadores de conocimiento; éste es el caso de la Astronomía, en cuanto hay organizaciones

*amateurs* que generan nuevo conocimiento, y el caso de las Ciencias Ambientales, donde organizaciones sociales de distinto tipo tienen presencia activista (Mc Clellan y Dorn, 1999).

Como se mencionó antes, a su vez, todos estos supuestos de partida o suposiciones previas, que guiarán lo que queda de esta investigación, comparten algunos elementos de análisis, generando una intersección entre los estudios del *curriculum* y los estudios sociales de estas áreas de conocimiento, lo que se constituirá también en objeto de esta indagación.

## **Reflexiones finales y aportes potenciales**

A grandes rasgos, y considerando los resultados obtenidos en trabajos previos (Cabrera, 2016), puede entenderse que en el período analizado y en los casos bajo análisis se tejió un entramado de relaciones de ida y vuelta entre las dinámicas institucionales, disciplinares y los procesos de cambio curricular.

El camino de esta investigación aportará a conocer en qué medida el escenario institucional promueve o no promueve que los grandes cambios disciplinares tengan un correlato en los cambios curriculares de las formaciones de grado de los científicos, o que se traduzcan las dinámicas disciplinares “globales” al escenario local para luego tener o no alguna influencia en el *curriculum*. A su vez, nuestra investigación podría constituirse en un insumo para la toma de decisiones relacionadas a lo curricular en estas formaciones y en estas universidades.

En general, será un aporte a la investigación educativa, en cuanto a que algunos autores han planteado que el tema curricular es una de las grandes áreas en torno a las cuales es necesario generar nuevos saberes (Tunnermann, 2007); en otra escala pero dentro de este mismo asunto, también creemos que será un aporte significativo en el plano local, dada la situación de poca consolidación de la investigación educativa nombrada previamente.

Dado el foco temporal que se abordará, entendemos que este trabajo también podrá considerarse un insumo para comprender los procesos de cambio, diseño e implementación curricular en el nivel superior que atravesaron nuestros países a fines del siglo pasado, en un contexto de reapertura democrática y posterior implementación de políticas neoliberales.

## Bibliografía

- Arocena, R., Cohanoff, C. y Davyt, A.** (2003): “¿Qué lugar para las Ciencias Exactas y Naturales en (la sociedad y la cultura de) América Latina?” Montevideo. Unidad de Ciencia y Desarrollo, Facultad de Ciencias, Universidad de la República y UNESCO.
- Barco, S.** (2005): “Del orden, poderes y desórdenes curriculares” En: Barco S., Ickowicz M., Iuri T., Trinchero A. *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*. Universidad Nacional de Comahue. Argentina. Educo.
- Barreiro, A.** (1997): “La formación de recursos humanos para investigación en el Uruguay, a partir de la experiencia del PEDECIBA” Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- Brunner, J.J.** (1989): “Recursos humanos para la investigación en América Latina” Santiago de Chile. FLACSO-IDRC.
- Cabrera, C.** (2016): “Pertinencia de la formación en Ciencias Biológicas en la Universidad de la República: un análisis curricular y la opinión de sus graduados” Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Área Social. Universidad de la República, Uruguay.
- Chervel, A.** (1991): Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*. 295: 59-111.
- Collazo, M.** (2010): El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai*: 1:5-23.
- Collazo, M.** (2013): El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). *Inter-Cambios*. 1(1):37-43.
- Cometta, A.L. y Domeniconi, A.R.** (2006): Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu. *Fundamentos en Humanidades*. VII (13-14):127-146.
- Coscarelli, M. R.** (2007): “Contacto cultural y tradiciones fundacionales en la formación de profesores de Física de la UNLP” 1º Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. La Plata, Argentina.
- Clark, B.R.** (1986): “The higher education system” California. University of California Press.
- Da Silva, T. T.** (1999): “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Belo Horizonte. Autêntica Editora.
- de Alba, A.** (1995): “Currículum: crisis, mito y perspectivas” Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

- Dogliotti, P.** (2009): Lo político y las políticas educativas: el cambio curricular en la reforma educativa uruguaya (1995-2000). *Políticas públicas*. 2(2):18-33.
- Facultad de Ciencias, Universidad de la República.** (2014): “Anuario de la Facultad”. Montevideo. DIRAC Ediciones.
- Garatte, M. L.** (2009): “Grupos académicos y cambios curriculares durante la normalización universitaria en Argentina, 1983-1986”. Tesis de Maestría. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina.
- Gimeno Sacristán, J.** (coord.) (2010): “Saberes e incertidumbres sobre el currículum”. Madrid. Morata.
- Goodson, I.** (1991): La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. 295: 7-37.
- Goodson, I.** (2003): “Estudio del currículum: casos y métodos”. Buenos Aires. Amorrortu.
- Iuri, T.** (2005): “Disciplinas universitarias” En: Barco S., Ickowicz M., Iuri T., Trincheri A. *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo*. Argentina. Universidad Nacional de Comahue. Argentina. Educo.
- Kemmis, S.** (1998): “El currículo: más allá de la teoría de la reproducción” Madrid. Morata.
- Litwin, E.** (2006): El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio. *Revista Educación y Pedagogía*. XVIII (46): 25- 31.
- Mc Clellan, J. y Dorn, H.** (1999): “Science and technology in world history, an introduction”. Baltimore. The John Hopkins University Press.
- Palamidessi, M. I., Gorostiaga, J. M. y Suasnábar, C.** (2014): El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*. 36(143): 49-66.
- Ringer, F.** (1989): Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900. *Revista de Educación*. N° extra. 135-164.
- Salit, C.** (2011): Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*. 3 (3): 10- 25.
- Sautu, R.** (2003): “Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación”. Buenos Aires. Lumiere.
- Teichler, U.** (2015): “Higher education research in Europe”. En: Curaj A., Liviu M., Pricipie R. Salmi J., Scott P. (eds). *The european higher education area. Between critical reflections and future policies*. London. Springer.
- Tunnermann, C.** (2007): “La Universidad Necesaria para el Siglo XXI”. HIPAMER/UPOLI. Managua.
- Vessuri H.** (1994): La ciencia académica en América Latina en el siglo XX. *REDES*. 1 (2). pp. 41-76.

- Vestfrid, P.** (2005): “Cambios curriculares en la Escuela Superior de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata durante la última dictadura militar”. IV Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina.
- von Reichenbach, M. C.** (2007): Contribución al estudio de las ciencias físicas y matemáticas: reseña de una publicación pionera. *Anales AFA*. 19- 11: 16
- von Reichenbach, C. y Bibiloni, A.** (2012): “Las dificultades de implantar una disciplina científica. Los primeros cincuenta años del Instituto de Física de La Plata”. En: *La física y los físicos argentinos. Historias para el presente*. Diego Hurtado (ed). Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba y Asociación Argentina de Física.

# La formación en investigación en el grado y el posgrado universitario

GLADYS CALVO

ELISA LUCARELLI

ANA CLARA MONTEVERDE

MA. TERESA SIRVENT

gladysrcalvo@yahoo.com.ar / monteverdeanaclara@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires- UBA/ Universidad Nacional de Tres de Febrero- UNTREF

## La didáctica universitaria

La institución universitaria que conocemos, es una institución que acompañó los paradigmas de la modernidad. El proyecto de modernidad, gestado a partir del siglo XVI acogió al capitalismo como modo de producción dominante. Muchos autores, hablan de “posmodernidad” contrapuesta a una “modernidad” articulada por corrientes como el Iluminismo, el Liberalismo, el Marxismo, el Positivismo; todas, cada una a su manera, coincidían en señalar caminos de progreso e ideales de perfectibilidad social.

La Universidad ha sido, y es, actualmente, una de las instituciones más exigidas de la contemporaneidad. Sobre ella recaen expectativas muy intensas, exigiendo desde la formación profesional de calidad hasta la resolución de problemas sociales a través de la investigación y la extensión. Los reclamos actuales buscan lograr una sociedad justa, igualitaria y democrática, a través de una educación liberadora para todos y con visión de futuro.

En este contexto la situación actual de la universidad es reflejada en el análisis de numerosos autores. Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 15- 17) identifica las tres crisis a las que se viene enfrentando la universidad: la primera es la crisis de la hegemonía, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX [...]; la segunda es la crisis de legitimidad [...] y la tercera la crisis institucional.

La universidad es una organización particularmente compleja, por los objetivos que aborda, por la cantidad de actores que intervienen con diferentes intereses, por la diversidad de expectativas que participan, pero tiene una especificidad particular: la producción y transmisión de conocimientos articulados en disciplinas y su

carácter autónomo. Como señala Clark (1983), la materia en torno a la que se organiza la actividad universitaria es el conocimiento. El trabajo académico se constituye sobre la base de la operación sobre el conocimiento – descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación–, siendo sus tecnologías principales la investigación y la enseñanza.

En estas décadas, la Universidad, como institución, se encuentra en un cruce de redefiniciones, ya que son varios las demandas y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. La incertidumbre y los cuestionamientos en términos de eficacia, eficiencia y calidad, hacen que esta institución educativa deba plantearse nuevamente sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar los desafíos que se le presentan sin perder de vista la pertinencia de la oferta y a la vez su proyección a futuro.

Estos aspectos, cobran fuerza en nuestro país y se acentúan, a partir de la década de los '90 con la sanción de la Ley de Educación Superior. N° 24.521, que es la primera que abarca, en su conjunto, a la educación superior universitaria y no universitaria. Los nuevos criterios de política y gestión universitaria, incluyendo, entre ellos, el de evaluación y acreditación que se instalan en la agenda de trabajo de las universidades a partir de esa década, ejercen su influencia en la definición de los planes de estudio de grado y posgrado. (Fernández Lamarra, 2002). A la vez estos criterios y sus consecuentes realizaciones parecen dominar el escenario universitario, dejando en un segundo plano el interés genuino por comprender las prácticas del aula y estimular su innovación.

Entre las demandas que acosan a las instituciones universitarias, surge con mayor fuerza la búsqueda de respuestas apropiadas, en términos curriculares, a las exigencias de un mercado laboral altamente selectivo y a la vez, empequeñecido, cambiante e indefinido. El avance tecnológico y las relaciones económicas globales, aunado a la intención de incorporar al conocimiento científico como dinamizador de esas relaciones, signa el campo del currículum universitario. Por su parte, en el contexto argentino la situación relativamente limitativa en que se desarrolla la profesión académica, en referencia, por ejemplo, a las bajas dedicaciones horarias y niveles de posgraduación de sus docentes investigadores (Fernández Lamarra, 2012, p. 76), se puede considerar como una condición que afecta el desarrollo de actividades formativas en materia de investigación.

A la luz de las anteriores reflexiones sobre el contexto en que se enmarca la institución y sus misiones, parece necesario hacer algunas consideraciones acerca de la dimensión didáctica con que se enfocan en este trabajo al currículum y a la enseñanza en la formación en investigación, como práctica profesional.



Como campo relativamente reciente de conformación, desde la teoría y desde la práctica, la Didáctica Universitaria intenta construir un espacio de conocimiento orientado a la comprensión de la enseñanza, a partir de la consideración de su relación con el contexto y con el destino de formación de los estudiantes; articulada con la Pedagogía Universitaria, se define como un ámbito disciplinar y de prácticas relativos al estudio y la intervención en los procesos de enseñar y aprender que se dan en el aula del nivel. Entendida como una didáctica especializada a través del análisis de lo que sucede en ese espacio, se preocupa por investigar el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 2000.)

La reciente conformación de la disciplina hace que los sujetos que tienen a este como su campo de formación y de producción de conocimiento científico, tengan que enfrentar en sus ámbitos de desarrollo las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia. Junto a hechos concretos y cotidianos que aluden a la negación de una mirada didáctica en estos ámbitos, coexiste la demanda de actividades especializadas que se orienten a contribuir al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa del nivel. A pesar de resistencias y prejuicios, el campo se va estructurando a partir de la concreción de un conjunto de prácticas cuya reflexión sistemática genera conocimiento sobre el aula universitaria. Estas prácticas básicamente son tres: las que desarrollan los docentes disciplinares en sus actividades cotidianas en el aula, esto es las de programación, de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes, y la reflexión que esas prácticas generan; las prácticas de intervención, animación, orientación y apoyo en las acciones del aula que desarrollan los asesores pedagógicos universitarios, y las prácticas de indagación sistemática que sobre estos objetos realizan los investigadores que hacen del aula universitaria su objeto de estudio. (Lucarelli, 2007)

En el desarrollo de esta ponencia dos equipos que investigan sobre la enseñanza de la investigación, en el grado uno, y en el grado y el posgrado el otro, exponen los hallazgos encontrados en sus estudios desde una mirada contextualizada acerca de los problemas del aula universitaria.

### **La perspectiva didáctico- curricular en las carreras de grado en el área de las Ciencias Sociales**

En este apartado se presentan las investigaciones realizadas por el primero de los equipos; estas se desarrollaron en el marco de las Programaciones Científicas de

la Universidad Nacional de Tres de Febrero 2012- 2013 y 2014-2015, las cuales se inscriben en la perspectiva anteriormente planteada y asumen a la formación en investigación durante el grado como su objeto de estudio.

Estas investigaciones, que dan continuidad a procesos investigativos desarrollados en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, (Calvo, 2014), buscaron aportar conocimiento original, (desde una perspectiva didáctica- curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos en sus carreras de grado en el área de ciencias sociales; se asume que esta formación primera, se constituye en la base sobre la cual se seguirán desarrollando y preparando los investigadores a lo largo de toda su carrera académica o en la desarrollada en otros espacios pertinentes. A la vez se integra al conjunto de investigaciones que, en número creciente en los últimos años, hace de la universidad su objeto de estudio, entre otras finalidades, en búsqueda de mayor calidad académica de sus acciones.

Se buscó focalizar la tarea en una institución nacional universitaria creada en la Provincia de Buenos Aires. Entre los motivos que llevaron a esta elección está el hecho de que esta institución joven, explícita en los fundamentos de su creación y en su organización académica un especial interés sobre la temática. Esto se observa en que presenta una amplia variedad de programas de posgrado, con Especializaciones, Maestrías y Doctorados para profundizar en conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos propios de un área disciplinar profesional, y para formar investigadores que puedan realizar aportes originales en esa área; en este proyecto el eje de análisis estuvo en dos carreras del área de las Ciencias Sociales.

Los objetivos se relacionan íntimamente con las preguntas centrales de investigación: ¿Cómo es la formación en las habilidades investigativas en una carrera de grado del área de las Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las características didácticas que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo? Para responder a estas preguntas se realizó una profundización en la lectura de textos que permitió avanzar en la elaboración del marco teórico conceptual desde la perspectiva didáctica crítica fundamentada y en el rastreo de Antecedentes. Asimismo se obtuvo información actualizada a nivel institucional para contextualizar las carreras de grado del área de Ciencias Sociales y las licenciaturas elegidas.

En cada proyecto se seleccionó una licenciatura de grado, las cuales presentan planes de estudio de cuatro años. La organización curricular es en años, por asignaturas y su estructura es lineal y cerrada ya que no presentan posibilidades de optar ni en materias, ni por especializaciones. En ambos casos, desde el currículum prescripto, las carreras presentaban instancias curriculares que explícitamente manifes-

taban su intencionalidad de formar en investigación. Luego de entrevistas con coordinadores y docentes se realizó un muestreo intencional con el fin de profundizar, seleccionar algunas de esas instancias curriculares y ahondar en el currículum en acción.

A través del trabajo de campo se buscó sumergirse en la realidad y recabar material empírico correspondiente a esos espacios curriculares de formación en investigación señalados por los actores como los centrales en la formación de quehaceres investigativos durante las carreras de grado. Como se trabajó siguiendo una lógica del “modo de hacer ciencia de generación conceptual”<sup>1</sup> (comúnmente denominado lógica cualitativa), la tarea consistió en realizar el seguimiento de la cursada de estas materias, de manera de sumergirse en la empiria para comprender la realidad estudiada. Las técnicas de recolección de la información fueron: la recopilación del material curricular de la carrera y de las asignaturas (programa, bibliografía, cuadernillos, etc.), la observación de clases y la entrevista semiestructurada. Al respecto se realizaron 4 observaciones de clases a lo largo de un mes en el cuatrimestre que se dicta la asignatura, dando lugar a la realización de registros detallados a tres columnas<sup>2</sup>. Las entrevistas semi-estructuradas con los coordinadores y docentes a cargo, fueron desgrabadas y pasadas a registro a tres columnas obteniéndose de esta manera información relevante para la investigación. Para el análisis de todo el material obtenido en terreno se utilizó el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967), el cual, a través de un interjuego constante entre teoría y empiria permitió la construcción de categorías.

Es dable señalar que, ante el mandato social de formar en investigación a las nuevas generaciones, las instituciones universitarias se enfrentan a dos posiciones: una que sostiene que esa formación se debe dar en espacios formativos específicos “las asignaturas de metodología de la investigación” y otra que afirma que es necesario delegar esa responsabilidad en quienes hacen de esa práctica su metier cotidiano (los equipos de investigación). La tensión existente entre estas dos posiciones origina arduos debates teóricos y epistemológicos entre actores curriculares que sostienen cada una de ellas, plasmándose de forma diferenciada y particular en los planes de estudio de cada carrera. Esto se manifiesta por ejemplo, en la decisión respecto a la cantidad y modalidad de las instancias curriculares dedicadas para

---

1 Rigal, L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2017. Manuscrito en vías de revisión.

2 El registro a tres columnas corresponde a; la primera columna al registro de los observables empíricos; la segunda columna a los comentarios del investigador y la tercera columna al análisis del material empírico.

este fin: es decir, asignaturas obligatorias u optativas, seminarios, talleres, créditos, etc. Al respecto, Ickowicz (2004) sostiene la presencia, en el ámbito de la universidad, de por lo menos dos modelos formativos. Por un lado aquel ligado a la formación en el trabajo, al que llama *Modelo Artesanal* (denominación que alude al modo de los modelos medievales), por ser una formación que se realiza en el propio contexto de la producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes. Por otro lado, la autora denomina *Modelo Escolar* aquel que se caracteriza por definir el recorrido que realizará el aspirante, de modo previo a su ingreso e independientemente de él, con un tiempo preestablecido y un número preciso de asignaturas en las que se sistematizan y ajustan unos conocimientos determinados. Estos rasgos, constituyen el recorrido típico de la formación en las diversas carreras. (Ickowicz, 2004, pp. 14-15). En el caso de las carreras analizadas en el Área de Ciencias Sociales en estudio la formación en investigación, se encuentra presente a través de una enseñanza sistemática, estructurada a través de asignaturas obligatorias indicadas en el plan de estudios que favorecen el desarrollo de algunas habilidades en este quehacer. (Moreno Bayardo, 2015)

Se puede afirmar que, en los planes de estudio correspondientes a las licenciaturas analizadas, el lugar que ocupan los espacios de formación en investigación en todo el trayecto de formación, facilitaría la articulación teoría y práctica, dado que se propicia un desarrollo graduado de ese aprendizaje a lo largo de la carrera: en el total de los ocho cuatrimestres que conforman el plan de estudio de las dos carreras estudiadas, se encuentran varias instancias que específicamente se relacionan con la formación en investigación, desde el tercer cuatrimestre hasta la entrega del trabajo final. Esta continuidad y gradualidad se constituyen en factores significativos para lograr la formación deseada centradas en la promoción de habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento y de construcción conceptual en los graduados. (Moreno Bayardo, 2015)

Asimismo, los análisis sobre el material empírico nos permiten vislumbrar en las asignaturas estudiadas rasgos de los enfoques didácticos planteados por Calvo (2011) acerca de la formación en investigación en los espacios curriculares de grado: *epistemológico* (centrado en la enseñanza de fundamentos históricos y epistemológicos de la ciencia), *metodológico* (centrado en la enseñanza del *saber hacer* un diseño de investigación) e *instrumental* (centrado en la enseñanza de técnicas de obtención y análisis de la información). Asimismo, y en relación con los enfoques anteriores, se pudieron identificar algunas formas específicas de articulación teoría

y práctica dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde las más simples como la *ejemplificación* a las más complejas como la *producción*. (Lucarelli, 2009)

Entendemos a este tema como inquietante dado que enfoca la formación en una práctica profesional como es la del investigador. En el enfoque fundamentado crítico de la Didáctica Universitaria la profesión se constituye en un estructurante fuerte del campo (Lucarelli, 2007), aportando su estudio conocimientos sobre las características, condicionamientos y posibilidades motivacionales que hacen ala conformación de las carreras universitarias. En este sentido el abordaje sistemático de las prácticas de los actores universitarios, permite profundizar en la visión acerca de las actividades centrales de la institución, contribuyendo, a la vez, al desarrollo del campo científico de la Didáctica Universitaria.

Consideramos que llevar a cabo una reforma universitaria implica pensar fundamentalmente en una reforma curricular (desde el currículum prescripto y en acción) y pensar en un cambio del currículum ineludiblemente nos lleva a pensar en los tres pilares de la formación universitaria: la enseñanza, la investigación y la extensión.

Al respecto consideramos importante recordar lo que plantea Alicia de Alba (1993, p.30):

“el esfuerzo por comprender el presente es una tarea ineludible en el campo del currículum para potenciar hacia el futuro aquellas tendencias que como sujetos sociales elijamos. Esto es, debemos ser capaces de captar los rasgos de la realidad que apunten hacia la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, antesala de un nuevo proyecto político y social y comprometernos con tales rasgos a partir de la especificidad del currículum universitario”.

### **Algunas categorías didácticas y estrategias didácticas que nos permiten pensar la enseñanza de la investigación en las carreras de grado y posgrado**

En este apartado se presentan las investigaciones y experiencias realizadas por el segundo equipo a nivel de grado y de posgrado.

Dentro del marco curricular analizado en el apartado anterior que, si bien da cuenta del caso de una universidad es transferible a otras propuestas, en diversos proyectos dentro del programa de investigación dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent en el marco de subsidios UBACYT, venimos trabajando desde la década del

90, analizando diversas fuentes empíricas que nos han permitido construir categorías didácticas acerca de la formación de investigadores noveles y evaluar estrategias didácticas, que desde nuestra perspectiva han sido de alguna manera “innovadoras”. Luego, sumamos las tareas de equipos de trabajo conformado fundamentalmente por responsables y docentes de la UNER, miembros de diversas facultades que nos permitieron enriquecer tanto esas categorías como las estrategias didácticas mencionadas más arriba. En este sentido mencionamos especialmente la experiencia de posgrado en la maestría de Salud Mental de la facultad de Trabajo Social de la UNER<sup>3</sup>, y una carrera diferente con una propuesta de trabajo final de tesina para la obtención del título de grado también de dicha universidad en la facultad de Bromatología en la carrera de Nutrición .

Los contextos de enseñanza del oficio científico tienen particularidades que consideramos necesario explicitar. Si bien es posible validar algunas categorías, y “transferir” estrategias didácticas “innovadoras” en los diversos espacios porque hay cuestiones comunes que hacen a la formación del investigador, hay aspectos propios del contexto que dan sentido a las interpretaciones que se presentan en este trabajo.

La asignatura Investigación y Estadística Educacional I de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UBA) es el primer espacio de formación en investigación al que accede el estudiante de la carrera. En cambio, en la Licenciatura en Nutrición (UNER) corresponden al último tramo de la carrera, en el cual se desarrolla la elaboración del diseño de investigación de la tesina que será la instancia final de la carrera.

Por otro lado, en los diversos espacios de enseñanza, tanto de grado como de posgrado se parte de una estrategia didáctica que se encuadra en un enfoque general de trabajo colectivo en torno a cuestiones básicas compartidas por todos los participantes que, a su vez, posibilita que los estudiantes vayan logrando de manera autónoma elaborar las decisiones clave propias del investigador articulando tareas individuales y colectivas realizadas tanto dentro como fuera del aula.

Como docentes de grado y de posgrado, intentamos llevar a la práctica una doble intencionalidad. Por un lado, estimular en los estudiantes la creatividad, libertad, autonomía, pensamiento reflexivo y el compromiso social propios de la ciencia.

---

3 Sirvent, M.T.; Monteverde, Ana Clara (2016) Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER. En: De Riso, Jaquet (comp) 2016. Formación en Salud Mental: una experiencia de maestría en la Universidad Pública Argentina. EDUNER. ISBN 978-950-698-383-3

Por el otro, generar estrategias que les permitan traducir los conceptos vertebrales en procedimientos metodológicos que orienten la toma de decisiones de posibles diseños de investigación, consistentes con dichos conceptos.

Procuramos poner en acto los principios de una didáctica fundamentada<sup>4</sup> que concibe la relación teoría y práctica como principio rector de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de nuestros espacios de enseñanza, la construcción de cada una de las tareas propias del investigador se convierte en un espacio privilegiado para una práctica de la toma de decisiones del oficio de investigar que articule teoría y empiria.

Trabajar con las decisiones básicas de un posible diseño permite conocer de qué manera el investigador concibe y busca resolver en la “cocina de investigación”<sup>5</sup> el “amasado” de teoría y empiria y la relación sujeto/objeto, es decir, ya perfila los diferentes modos de hacer ciencia y puede ir ajustándolos a la luz de lo que la realidad va manifestando e imponiendo.

Desde esta perspectiva, el estudiante empieza a investigar desde el momento que describe la situación problemática que será la génesis de una futura investigación. (Ver detalles en la pag.14 sobre el Segundo Desafío Didáctico)

Independientemente de que la lleve o no adelante, el proceso le posibilita comenzar a investigar, palpar la construcción de un objeto científico, identificar su génesis, perfilar su foco, buscar sus antecedentes, enunciar los conceptos teóricos vertebrales de punto de partida, asumir los propósitos de los modos de hacer ciencia verificativo, o de generación de conocimiento científico o de praxis participativo<sup>6</sup> y vislumbrar la relevancia académica y social de la investigación. La tarea de

---

4 Lucarelli, E. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Davila. 2009, p. 40 La autora enfatiza la articulación teoría-práctica como eje sinérgico de las innovaciones en el aula universitaria

5 Cuando hablamos de la “cocina de la investigación” nos referimos al conjunto de procedimientos metodológicos concretos, de caminos elegidos para poner en acto en el día a día de nuestro quehacer investigativo los conceptos claves propios del hacer ciencia de lo social. En otras palabras, nos estamos refiriendo a nuestro oficio cotidiano de investigador. Para más detalles ver: Rigal, L. y Sirvent M.T. *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2017. Manuscrito en vías de revisión.

6 El modo verificativo, se asienta en la dimensión epistemológica del paradigma positivista en las ciencias sociales que sostiene la preeminencia del modelo científico de las ciencias físico-naturales como único camino válido para la construcción del conocimiento científico. La denominación de modo verificativo expresa la centralidad de la noción y de los procesos de raciocinio deductivo orientados hacia la verificación de hipótesis previas sobre relaciones causales específicas entre variables, conducentes a explicaciones de causa y efecto de validez universal, generalizables estadísticamente a partir de una muestra estadística representativa de un universo mayor.

El modo de generación conceptual, se inscribe en la dimensión epistemológica del paradigma hermenéutico. La tradición hermenéutica en ciencias sociales sostiene, en oposición al positivismo, la especificidad

pensar el diseño en los diversos espacios de grado y posgrado no se reduce solamente a un conjunto de técnicas de trabajo “intelectual” “detrás del escritorio” sino que privilegia la entrada exploratoria al terreno como nutriente fundamental de las decisiones del diseño. En otras palabras, permite vivenciar ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador.

La doble intencionalidad mencionada más arriba, “cobra vida” en los siguientes propósitos vertebrales de nuestra estrategia didáctica, a saber:

Que los estudiantes asuman vivencialmente:

1. la importancia de concebir la investigación como un proceso de construcción y como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado que le plantea desafíos al investigador en relación con **la génesis de la investigación y el compromiso social** de la función del hacer ciencia en nuestras sociedades.

2. el proceso metodológico como un conjunto de procedimientos que van configurando una doble relación: **por un lado entre un “corpus teórico” y un “corpus empírico” y por el otro entre un sujeto y un objeto de la investigación.**

3. que es en la forma que va adoptando esta doble relación donde se juegan **las decisiones clave sobre el modo de hacer ciencia de lo social predominante en la investigación.**

4. la legitimidad de diferentes modos de hacer ciencia de lo social como así también la posibilidad de su convergencia. Es importante que los maestrandos se ubiquen **en la superación de una visión de los diferentes modos de investigar como excluyentes, opuestos o antagónicos. La noción de convergencia metodológica es la que prima actualmente en la epistemología contemporánea.**

5. que lo anterior no significa negar las diferencias metodológicas y de caminos consecuentes de la investigación y del “hacer ciencia” de lo social. Por el contrario, **si se quiere articular es necesario reconocer las diferencias para una toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación.**

---

del mundo de lo social concebido como una estructura de significados que se construye en las situaciones de interacción social productoras de sentido.

El modo participativo, basado epistemológicamente en el paradigma de la teoría social crítica, tiene su anclaje en la centralidad de los procesos de participación real del objeto de estudio en las decisiones de la investigación y en la construcción colectiva del conocimiento científico que apunta a la transformación de la realidad. Ver Rigal, L. y Sirvent M.T. Ob. Cit. 2017



6. la importancia teórica y empírica de fundamentar las decisiones de la “cocina de la investigación” en las **dimensiones epistemológicas, teórica, lógica y metodológica de los paradigmas en ciencias sociales**<sup>7</sup>.

7. lo más desafiante y emocionante de la práctica de investigación: la creatividad científica que se desarrolla en este “**ir amasando el barro de la realidad**”.

La puesta en acto de estos propósitos vertebrales en los diferentes espacios de grado nos enfrenta, fundamentalmente, a **tres desafíos didácticos**.

**El primer desafío**, tiene que ver con generar condiciones para que los estudiantes vayan construyendo una perspectiva clara de la investigación científica como una práctica social, anclada en un contexto socio-histórico determinado.

**El segundo desafío** se relaciona con proponer espacios de trabajo que enfrenten al estudiante con la necesidad de profundizar una postura vertebral del investigador que se resume en la frase: investigar es interrogar la realidad.

**El tercer desafío** refiere a enfrentar y trabajar con los estudiantes algunos de los rasgos de esenciales de la complejidad<sup>8</sup> de la naturaleza de la investigación científica de lo social.

Para trabajar didácticamente con el **primer desafío**, introducimos el concepto de *contexto de descubrimiento* entendido como el conjunto de factores sociales, políticos, económicos, psicológicos, institucionales, académicos, que caracterizan al escenario socio-histórico donde surge y tiene anclaje una investigación. Las pregun-

---

7 La **dimensión epistemológica**, refiere a las condiciones generales de producción de conocimiento científico en cada paradigma. Incluye a los supuestos y posicionamientos básicos acerca de la naturaleza del objeto, de los propósitos del conocimiento y de la relación sujeto-objeto.

La **dimensión teórica** en un paradigma propone una perspectiva de análisis de la realidad. En el proceso de investigación la dimensión teórica remite al marco de referencia teórico que habitualmente incluye conceptualizaciones de diferente nivel de complejidad que acompañan la aproximación a la realidad y perfilan la naturaleza teórica atribuida al objeto en estudio.

La **dimensión lógica** remite a los postulados clave que orientan la producción de la investigación científica, a las concepciones básicas sobre la construcción del objeto científico que se manifiestan, fundamentalmente, en el proceso de confrontación de un corpus teórico con un corpus empírico, en el modo como se resuelve en la práctica la relación entre un sujeto que investiga con un objeto investigado y en la intencionalidad atribuida a la producción de conocimiento científico.

La **dimensión metodológica** trata de la organización de la secuencia de pasos y de los recaudos que constituyen garantías para la producción científica de conocimiento. Supone la traducción de los postulados claves de cada lógica de investigación en un conjunto de procedimientos que, remarcamos, posibilitan la relación entre un material teórico-conceptual y un material empírico y entre un sujeto y un objeto de investigación. Ver Rigal, L. y Sirvent M.T. Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, 2015. Manuscrito en vías de revisión.

8 Sirvent, M.T Conferencia: “La naturaleza de las ciencias sociales y las humanidades y el desafío de la política científica” dictada en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras UBA Octubre 2012

tas clave de una investigación sobre *qué se investiga, para qué/quién se investiga y cómo se investiga* sólo cobran sentido en este contexto de descubrimiento cuyos factores condicionan el proceso de investigación, actuando como facilitadores o inhibidores del mismo. Por esto, una de las primeras tareas que se propone a los estudiantes es la descripción del contexto de descubrimiento en el que están situados como investigadores. La descripción detallada de este contexto se torna entonces procedimiento metodológico que permite un primer anclaje de realidad del resto de las decisiones del diseño. Aún en las carreras relacionadas con las ciencias sociales, esta tarea suele ser un descubrimiento para el estudiante que, si bien tiene la idea general de contextualización, sólo reconoce su importancia como génesis de la investigación cuando avanza en la descripción profunda del proceso. En la carrera de Licenciatura en Nutrición, los alumnos profundizan esta mirada social de la ciencia a partir de la cursada y reconocen la dificultad que les plantea esta nueva perspectiva que rompe con el sesgo clínico que tiene la carrera.

El **segundo desafío** requiere comenzar a construirla mirada problematizadora de la realidad, el componente crítico que cuestione las certezas. En esta problematización de la realidad está la *génesis* de la investigación científica. Al identificar la *situación problemática*<sup>9</sup> como el conjunto de cuestiones que a un investigador lo preocupa, lo fascina, lo asombra, lo enfrenta con su ignorancia, lo motiva para investigar. Es una suerte de espacio de interrogantes sin respuesta inmediata que demandan un proceso de investigación: es lo que no se sabe.

Problematizar la realidades mirarla críticamente para “desnaturalizar” lo que aparece como “natural”; es traspasar con una pregunta la apariencia de los fenómenos para descubrir la trama de los factores que dan cuenta de por qué las cosas son como son y no de otra manera y, por tanto, pueden ser de otra manera.

La investigación científica se apoya en la relevante función de la ignorancia. La incertidumbre deviene en el motor privilegiado de la motivación del investigador. Por eso, en nuestros espacios procuramos estimular la identificación de una situación problemática que oriente a la focalización del objeto y del problema a investigar. Sin la ignorancia no existe la investigación.

A este respecto, Bachelard<sup>10</sup> afirma que lo primero y fundamental es que se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo o superando conocimientos

---

9 Mardones J.M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos, 1991 Al respecto dice Mardones en relación a concebir la realidad, “el problema real” como principio de la ciencia: “**También aquí se juegan los problemas epistemológicos.**”

10 Bachelard, Gastón: *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976, cap. 1

adquiridos. Es la situación *que desafía* los conocimientos previos del investigador; es la tensión constante entre lo que se sabe y lo que no se sabe. El conocimiento existente se transforma en obstáculo epistemológico y debe ser cuestionado y superado. Aparece aquí, entonces, el papel cuestionador de la razón y el valor de la ignorancia en la formulación de una investigación.

Los interrogantes acerca de cómo se comienza una investigación, de dónde surge, son las preguntas que muchas veces, hasta con angustia, recibimos en los espacios de formación en investigación.

En los futuros graduados de nutrición, es una constante en los que vivenciaron su proceso de tesina, la dificultad en la focalización de un objeto de investigación. Las razones son variadas: la falta de trayectoria en una temática de interés, la tensión entre lo que interesa y lo que permite resolver la tarea en tiempo y forma, la participación en proyectos conformados que a veces facilita porque encuadra y otras veces inhibe porque el tesista se siente ante la obligación de aportar al proyecto por sobre su propio proceso de formación.

El **tercer desafío** referido a la complejidad de la naturaleza de la investigación social, se ilustra con claridad en palabras de Mardones cuando plantea, citando a Luhmann que la ciencia no es más que una estrategia de reducción de la complejidad.<sup>11</sup>

Nos enfrentamos entonces con dos términos aparentemente en conflicto: **focalización y complejidad**. Este dilema ubica al estudiante en un debate muy movilizador ante la incertidumbre en la búsqueda de una “receta” inexistente acerca de cómo focalizar preservando esa complejidad. Esta vivencia es claramente más fuerte cuando el estudiante tiene que cumplir con un trabajo de tesis.

Sirvent ha trabajado a lo largo de estos años los desafíos que nos propone abordar la complejidad de la naturaleza de la investigación social, que pueden ser analizados, desde la complejidad que asumen en las ciencias sociales los aspectos siguientes, entre otros:

1. el “amasado” teoría/empiría
2. la relación sujeto que investiga y objeto investigado
3. la presencia del terreno en el proceso de investigación de lo social
4. el compromiso social del investigador y las acciones de extensión o de transferencia considerando su status epistemológico en la construcción del conocimiento científico
5. la validación de los resultados

---

11 Mardones J.M. Op.Cit Pag. 54

La experiencia en los diversos espacios de enseñanza de grado y posgrado ha puesto de manifiesto las tensiones que van emergiendo a lo largo del proceso de focalización de un posible objeto problema de investigación o la construcción del diseño de investigación para la tesis.

Este momento, tanto para los que tienen el requisito de la tesina de grado, como de la tesis de maestría genera una serie de emociones encontradas frente a la cercanía de lograr un final exitoso después de los años de esfuerzos y sacrificios, no sólo de los estudiantes sino de todo su entorno familiar y cotidiano. El temor de no lograr la terminación de la tesina o de la tesis de maestría y ver así frustrada una ilusión “costosa” emocionalmente genera situaciones de angustia y estrés que operan como obstáculos para el logro deseado y sobre los que hay que intervenir.

Es el caso de de los estudiantes de la Licenciatura en Nutrición que, al finalizar la cursada, vuelven a sus ciudades de origen donde comienzan con el proceso de investigación alejados de la facultad y muchas veces sin los andamiajes tecnológicos necesario.

Es también el caso de los maestrandos, no importa su edad, donde muchas veces se sabe que han tenido que participar sus nietos en reuniones familiares presionando a sus abuelos para estimularlos a terminar sus tesis.

### **Categorías didácticas**

En un proyecto de investigación acerca de la formación de investigadores jóvenes en la enseñanza de grado<sup>12</sup>, hemos podido generar categorías que pueden transpolarse –con sus especificidades- a otras experiencias. Luego del análisis de los registros de las clases teóricas y prácticas y otros instrumentos de obtención de información, pudimos reconocer una serie de preocupaciones de índole teórico y empírico que analíticamente organizamos en tres ejes en tensión: **certeza vs. construcción, aprender del otro vs. con el otro, ideas previas vs. ideas nuevas.**

Estas dimensiones analíticas fueron identificadas empíricamente y son validadas a partir de la experiencia cotidiana de enseñanza a la luz de los propósitos ver-

---

12 Proyecto UBACYT 2004-2007 dirigido por la Dra. Ma. Teresa Sirvent. “La transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica en Ciencias Sociales que realizan los alumnos de la materia Investigación y Estadística Educacional I.” Equipo conformado por: Ana Clara Monteverde, Patricia Sarlé, Marcela Agullo, Susan de Angelis.

tebrales mencionados en el primer apartado sobre la enseñanza de la investigación científica que sostenemos como propuesta tanto en el grado como en el posgrado.

### **Certeza vs. Construcción**

Una de las tareas básicas de la estrategia didáctica de los espacios de investigación y talleres de tesinas y de tesis, es partir de las ideas previas que tienen los estudiantes y los maestrandos acerca de la investigación científica y cuáles son sus incertidumbres, certezas y expectativas frente a la cursada y realización de un diseño ya sea como requisito de aprobación de la materia o para la tesina como último requisito para obtener el título de grado y de posgrado.

Especialmente en la realización de la tesina y de las tesis de maestría, aparecen las primeras preocupaciones acerca del uso del tiempo, la soledad de la tarea y los esfuerzos para la producción escrita, pero también otras que remiten a la ansiedad frente a instancias de evaluación, la preocupación por el producto, el desasosiego frente a la incertidumbre de por dónde y cómo comenzar, la búsqueda de certezas, la necesidad de la voz del investigador formado como fuente de “la verdad”.

Un ejemplo claro de esta ansiedad son los espacios presenciales donde se hacen los comentarios a los avances de las sucesivas consignas en las producciones. En el caso de las maestrías nos referimos a la gradual producción del diseño. Esta tarea remite a la propuesta didáctica que incluye una serie de estrategias tendientes a ofrecer oportunidades para que vayan construyendo sus aprendizajes desde el inicio de la cursada en el caso del grado y del taller de tesis en el caso de las maestrías a partir del seguimiento de sus producciones con comentarios que ayudan a los estudiantes de grado y a los maestrandos a seguir pensando, a reconstruir sus ideas, evitando cualquier resolución rápida y directiva por parte del docente.

Ante estos comentarios, muchas veces el maestrando busca la certeza, la respuesta correcta y entonces, es común que nos escuchen decir “*no sientan que los señalamientos son retrocesos*”. La investigación es un avance progresivo, dialéctico, de ida y vuelta continuo donde se establece un diálogo entre nuestras preocupaciones, nuestra mirada teórica y nuestra realidad. El acto de “hacer” la investigación implica estos momentos de avance y retroceso y los tesistas lo experimentan enfrentando la incertidumbre y el devenir dialéctico de la construcción de sus diseños.

Tomando las palabras de Jorge Drexler, les insistimos: *“Recuerden, nada se pierde, todo se transforma”*<sup>13</sup>

El análisis de las evaluaciones hechas por los alumnos y los maestrandos al finalizar la instancia de formación, da cuenta que le atribuyen a nuestra propuesta el valor de ser una instancia de aprendizaje genuino y duradero: Si bien este avance dialéctico, les produce mucha ansiedad en un principio porque el camino hacia encontrar el objeto de investigación y las pregunta ésta se va diluyendo a medida que asumen las tareas y el diseño (en el caso de las maestrías) y las decisiones como propias.

Otro ejemplo claro de este eje de tensión, lo analizamos en función del papel de la teoría y la experiencia como elementos que pueden facilitar y, al mismo tiempo, inhibir la problematización de la realidad. En las tesinas de grado en la carrera de nutrición, este proceso de tensión entre las certezas que construyen durante la carrera y el encuentro con la realidad durante las prácticas, hacen que el impacto sea tan grande que cada experiencia los orienta a un nuevo foco.

En la carrera de educación, para ayudar a los alumnos en la desnaturalización de la realidad, les proponemos trabajar en espacios del más allá de la escuela para que las situaciones no sean tan familiares para ellos como la escuela.

En el caso de las maestrías, por ser profesionales formados en variadas carreras universitarias y que participan en diversos espacios -en muchas ocasiones, desde roles de asesoramiento o dirección-, sus preocupaciones están insertas en sus ámbitos de trabajo. Una sólida formación teórica y años de experiencia en estos espacios profesionales, los ubica en el lugar de la certeza, de tener muchas respuestas y esto hace que les cueste encontrar las incertezas, las preguntas, lo nuevo, lo que no se conoce de ese objeto que quieren investigar. Al principio, acompañadas de juicios de valor acerca de esa realidad. Encontrar “la pregunta” de investigación libre de prejuicios, lista para “dejarse sorprender”, es todo un trabajo de sucesivas reflexiones.

## **Aprender del otro o con el otro**

La propuesta de trabajo, tanto en los espacios de grado y de posgrado tiene dos grandes pilares: el análisis de investigaciones realizadas o en curso y la construcción desde el inicio de un proyecto de investigación que se llevará o no a la práctica según el caso.

---

13 Jorge Drexler Compositor Obra Musical “Eco”

Ambas tareas se llevan a cabo intercalando momentos de reflexión individual con producciones al interior de los grupos de trabajo y plenarios con el grupo total en las clases. De esta forma, los estudiantes de grado y los maestrandos aprenden a partir de la experiencia del docente como investigador formado, pero también son instancias de construcción y aprendizaje las reflexiones al interior de los grupos donde se intercambian planteos teóricos, experiencias y sensaciones. De esta forma, el aprender del otro y con el otro se va dando dialécticamente a lo largo de las diversas tareas realizadas durante toda la cursada.

Uno de los aprendizajes valorados en las experiencias que los alumnos de grado y los maestrandos más reconocen a la hora de evaluar lo aprendido se relaciona con el rol de contención y acompañamiento desempeñado por los docentes o estudiantes avanzados que forman parte de los proyectos en los que se enmarcan sus tesis en instancias que los mismos alumnos reconocen como “conocimiento tácito”<sup>14</sup>, tal como remarcaremos más adelante en las estrategias didácticas. Los alumnos valoran al docente por la transmisión de sus propias experiencias como investigador formado y la posibilidad de acercarse a la “cocina de la investigación”.

Otro aspecto que señalan tanto los alumnos de grado como los maestrandos en las evaluaciones como valioso hace referencia al modo de transmisión de los profesores, que intentan hacerles sentir pasión por la investigación.

En las experiencias de tesinas de grado es fundamental el rol del tutor en el proceso de acompañamiento. Hay una relación casi lineal entre el trabajo del tutor que supervisa, motiva, alienta, hace las correcciones en tiempo y forma y la vivencia positiva del proceso de realización de la tesina.

En el caso de la maestría en salud mental, estos aprendizajes que reciben del investigador formado, se complementan con las reflexiones que realizan junto a sus compañeros al interior de los grupos operativos<sup>15</sup> que funcionan como contenedores ante la soledad que implica comúnmente el trabajo en una tesis de maestría.

## **Ideas previas - Ideas nuevas**

Como decíamos en el apartado anterior, para muchos de los cursantes, nuestros espacios de formación, nuestros talleres de tesis constituyen la primera instancia

---

14 Gibaja, Regina: El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. 1987

15 Ver De Riso, Jaquet (comp) Ob.Cit 2016

sistemática en la formación en investigación, convirtiéndose en su primera experiencia como investigadores.

Sin embargo, durante sus carreras han accedido con mayor o menor grado de sistematicidad y desde diversos marcos teóricos a conocimientos propios de la investigación científica. Como resultado de esta formación heterogénea, traen como insumo en ocasiones conceptualizaciones parciales o erradas o vacíos en la formación que hay que deconstruir para poder avanzar en las conceptualizaciones que forman parte de la enseñanza de la metodología de la investigación científica.

Cuando se hace el relevamiento de las ideas previas en la primera jornada de trabajo, en general, conocen la existencia de diversos modos de hacer investigación en términos de abordajes “cuali y cuantitativos”, pero no su fundamento epistemológico ni su traducción en el oficio de investigador y casi nunca hay conocimiento del modo participativo.

En cuanto a los propósitos de la investigación científica con los que arriban, en muchos alumnos predomina el generar conocimiento como único objetivo. En las evaluaciones finales expresan que culminan el espacio con una idea diferente acerca de la investigación, capaz de ser transformadora de nuestros contextos cercanos y cotidianos, lo que, para el equipo docente, es un logro frente al primer desafío señalado en cuanto a poder pensar la investigación como una práctica social anclada en un contexto socio-histórico determinado, concibiendo la investigación como herramienta de transformación social.

Otra de las ideas que es necesario reconstruir es la importancia del terreno para la problematización y focalización del objeto problema a investigar y no sólo como técnica de obtención de información en la realización de la investigación propiamente dicha y que hace, como decíamos al principio de este artículo a uno de los rasgos de complejidad propios de las ciencias sociales.

En el grado, reconocen que suele ser la primera materia donde pueden acercarse a la gente, escucharlos y construir conocimiento a partir de los registros y es éste el aspecto más valorado por los alumnos de la carrera de nutrición en el espacio de las prácticas donde reconocen que fue la cursada de nuestra materia un buen antecedente de esa tarea.

## **Estrategias didácticas**

Tal como señalamos más arriba, nuestra estrategia didáctica se apoya en los principios rectores de una didáctica fundamentada que sostiene a la relación teoría



y práctica como uno de los postulados vertebrales en la organización de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, asumimos -como señala Regina Gibaja-que los procedimientos por los que se construye y desarrolla la ciencia sólo parcialmente son transmisibles en forma explícita.<sup>16</sup> En la práctica de la ciencia, en el aprendizaje del *oficio* del investigador, mucho de lo que conoce el investigador formado se comunica implícitamente en la práctica de la *cocina de la investigación*.

En este sentido, el aprendizaje de la investigación, como mencionamos más arriba, presenta facetas semejantes al proceso que hace el aprendiz de un oficio artesanal cuando el maestro artesano le comunica parte de las habilidades de su oficio en la práctica diaria. Michael Polanyi llama *conocimiento tácito* a esta comunicación implícita, que desempeña un papel central en el aprendizaje de la investigación.<sup>17</sup> **Sólo se aprende a investigar investigando.**

Es en este aprendizaje en la *cocina de la investigación* donde el proceso de construcción del conocimiento científico presenta aspectos cuyo aprendizaje sólo se logra a través de la comunicación personal entre el científico y los investigadores en formación.

En el caso de nuestros talleres, la construcción del diseño de investigación se convierte en el espacio para este *aprender a investigar investigando* a través de una práctica de la toma de decisiones del oficio de investigar que articule teoría y empiria.

Remarcamos: desde nuestra perspectiva, trabajar en el diseño es ya comenzar a investigar, a palpar la construcción de un objeto científico, identificar su génesis, perfilar su foco, buscar sus antecedentes, enunciar los conceptos teóricos vertebrales de punto de partida, asumir los propósitos de la generación de conocimiento científico y vislumbrar la relevancia académica y social de la futura investigación. En otras palabras, ese “amasado” de teoría y empiria que define al oficio del investigador comienza desde el diseño.

## **Momentos claves del seminario taller en el posgrado**

1. Se parte con un dispositivo especial para estimular la expresión de las *ideas previas* de manera individual y colectiva. Parte del llamado “*aprendizaje significa-*

---

16 Gibaja, Regina: El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas.(1987)

17 Polanyi, Michael: Personal Knowledge. Toward a postcritical philosophy, New York, Harper and Row Publishers, 1964. Citado en Gibaja, R. op.cit. 1987

*tivo*” está en relación con la posibilidad del coordinador de ir “entramando” su presentación con lo que el grupo trae como punto de partida.

Es obvio que el desafío del docente no es sólo articular su presentación con la elaboración colectiva del grupo, sino también, introducir estímulos e información que facilite el descubrimiento -por parte del grupo- de necesidades e intereses objetivos, que pueden no haber sido reconocidos como tales hasta el momento.

Todo este trabajo es conducente a la elaboración conjunta del temario del taller.

2. El desarrollo del temario se va dando en función de la construcción gradual del diseño. Esto implica ir recorriendo el camino de la toma de decisiones correspondiente a cada componente del mismo. Para ello, se introduce el esquema tridimensional de un diseño de investigación.

Nuestra propuesta consiste en la organización de los momentos claves del proceso de investigación social en tres dimensiones<sup>18</sup> que orientan la toma de decisiones del investigador y la implementación misma del proceso en respuesta a las tres preguntas básicas de toda investigación: *¿qué se investiga? ¿para qué/para quién se investiga? ¿cómo se investiga?*

Fundamentalmente, en las respuestas a estas tres preguntas, se juegan los perfiles diferenciados de los modos de operar en ciencias sociales en la medida que ya van orientando el posicionamiento del investigador en cuanto a la primacía de los modos verificativo, de generación conceptual y/o participativo en el desarrollo de su investigación.

Asumimos que la estrategia didáctica de los talleres apoyada en este esquema tridimensional y acorde con el principio de la relación teoría/práctica, permite un recorrido paso a paso y en espiral del aprendizaje de los maestrandos, teniendo en cuenta el avance individual y colectivo de los mismos hacia la toma de decisiones de cada diseño.

Consideramos que este trabajo posibilita que los maestrandos, al experimentar una toma de decisiones en sus cocinas de investigación fundamentada en encuadres epistemológicos y de una lógica de investigación en acción, se vayan apropiando autónoma y críticamente de:

- la visión de la investigación como un proceso de construcción del objeto científico que va tomando forma cual escultura a través de procedimientos meto-

---

18 Nos referimos a decisiones sobre: 1. Los componentes de la dimensión de construcción del objeto que deseo investigar; 2. Los componentes de la dimensión sobre la estrategia general metodológica 3. Los componentes de la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica. Para más detalles ver: Rigal, L. y Sirvent M.T. Ob. Cit 2017

dológicos que traducen en la cocina de la investigación determinados modos de pensar y concebir la cocina de la investigación social.

- un modo de concebir el hacer ciencia de lo social que se traduce en procedimientos metodológicos que no se reduce a las técnicas de obtención y análisis de información empírica, sino que tiene su anclaje en posicionamientos epistemológicos y en postulados de lógicas de investigación referidos a la naturaleza del hecho social y a la manera de construir conocimiento científico sobre el mismo.

- la perspectiva que conduce a sostener que las decisiones de la cocina de investigación, desde su génesis - la formulación del problema de investigación, el manejo de los antecedentes, la función atribuida a la teoría en su investigación – ya están perfilando tanto el objeto que se busca construir como el modo de pensar el proceso de construcción de dicho objeto.

- el valor epistemológico de orientar un camino de construcción en espiral del proceso de investigación; es decir, un trayecto caracterizado por una vuelta constante al punto de partida pero enriquecida.

- la importancia de un alerta continuo a todo juicio de vigilancia epistemológica de una investigación a través del análisis por parte del investigador de la consistencia de las decisiones a lo largo de la toma de decisiones en las tres dimensiones del diseño.

Como señalamos más arriba, este camino no es lineal y, por momentos, puede hacerse cuesta arriba como veremos en el ítem siguiente sobre las tensiones en el proceso de construcción del diseño de investigación.

## **Tensiones**

La experiencia del seminario taller de la Maestría en Salud Mental, ha puesto de manifiesto las tensiones que van emergiendo a lo largo del proceso de construcción del diseño de investigación para la tesis. Este momento de toda maestría, genera una serie de emociones encontradas frente a la cercanía de lograr un final exitoso después de los dos años de esfuerzos y sacrificios, no sólo de los maestrandos sino de todo su entorno familiar y cotidiano. El temor de no lograr la terminación de la tesis y ver así frustrada una ilusión “costosa” emocionalmente genera situaciones de angustia y estrés que operan como obstáculos para el logro deseado y sobre los que hay que intervenir.

Es en este sentido que valoramos la estructura de la maestría que desarrolla a lo largo de los dos años y de todos sus módulos, la inclusión de los grupos operativos

que funcionan como continente de apoyo y de elaboración grupal tanto de los contenidos académicos de cada módulo como también y fundamentalmente de espacio irremplazable de elaboración de los componentes emocionales que van emergiendo a lo largo de cada cursada.

El acompañamiento del seminario taller de investigación ha permitido en todas las cohortes ayudar a transitar los momentos de tensiones individuales y grupales posibilitando neutralizar los componentes que actúan como inhibitorios de aprendizaje. Asimismo, este acompañamiento ha sido clave para los docentes en la medida que han sido nutriente de un conocimiento invaluable de los grupos.

### **Para seguir pensando...**

Una amplia revisión de la literatura nos ha permitido localizar algunas referencias como la aportada por Sánchez Puentes (1995:91) cuando señala que la formación de investigadores es un quehacer académico que tiene por objetivo el enseñar a investigar. Esto consiste ante todo en la transmisión de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, habilidades y destrezas. No obstante, desde su perspectiva, enseñar a investigar es mucho más que transmitir un procedimiento o describir un conjunto de técnicas, sino que consiste en: 1) fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica; 2) capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimientos, pues el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especificidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma: ... y 3) transmitir el oficio de productor de conocimientos

Al hablar del oficio de investigador, Sanchez Puentes (1987) apunta al *know how* del quehacer científico, entendido como un conjunto de saberes, estrategias y habilidades básicas. En ese sentido, los saberes del arte maestro del oficio de investigador son saberes prácticos: el saber práctico no es meramente conceptual ni contemplativo, es además un saber que busca el logro de su objetivo en la acción. Así, el oficio de investigador se constituye justamente en saber organizado, mediatizado y fundando todos los quehaceres y operaciones que conforman la generación de conocimientos.

Consideramos que esta ponencia nos permite reflexionar en torno a diferentes aspectos: 1) en torno a la formación en investigación en las carreras de grado de las universidades, a través los resultados que se puedan obtener de las investigaciones y las experiencias; 2) reflexionar sobre la formación en investigación en los posgra-

dos de las universidades y preguntarnos sobre las continuidades y rupturas entre el grado y el posgrado; 3) indagar sobre las estrategias didácticas y curriculares que favorezcan a esta formación.

Como se observa, este resulta un tema sobre el cual resta mucho por saber y que aportará mayores conocimientos en torno a una de las actividades centrales de la universidad, a la conformación del campo científico de la Didáctica Universitaria. A la vez, en el terreno de los posgrados en educación superior, consideramos que esta acción de investigación y formación puede contribuir al desarrollo y análisis de estrategias conducentes a posibilitar al estudiante mejores caminos metodológicos para la producción de sus tesis plenas de pasión y de compromiso social.

## Bibliografía

- Bachelard, Gastón** (1976) *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires, Siglo XXI, cap. 1
- Bertolano, Roquel, Jaquet, Di Risso, Arito.**(2004) *Didáctica Operativa Grupal para la Investigación y Tesis de la Maestría en Salud Mental*. V Jornadas de la Asociación Española de Terminología. Universidad de Alcalá.
- Calvo, G.** (2011). *La formación en investigación en la universidad. La situación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*. En CASTORINA, J. A. y ORCE, V. (comp.), *Investigadores/as en formación: discusiones y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. (pp.229-240). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA.
- Calvo, G.** (2014) Tesis doctoral: “*La articulación teoría y práctica en los espacios de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)*”. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Clark, B.** (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco- Nueva Imagen- Universidad Futura.
- de Alba, A.** (1993). *El currículum universitario ante los retos del siglo XXI: la paradoja entre el posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular*. En: De Alba, A. (CooRd.) *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: UNAM. U de Guadalajara. Secretaría de Desarrollo Social.
- de Sousa Santos, B.** (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández Lamarra, N.** (2002). *La Educación Superior Argentina*. IESALC / UNESCO

- Fernández Lamarra, N.** (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En: FERNÁNDEZ LAMARRA, N. y MARQUINA, M. (comp.). *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: UNTREF.
- Gibaja, Regina** (1987) El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas.
- Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Ickowicz, M.** (2004). *La formación de profesores en la Universidad*. *Revista IICE*, 22, (14).
- Lucarelli, E.** (2007). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: OPFYL, 5/25/01.UBA.
- Lucarelli, E.** (2009) Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Davila. p. 40 La autora enfatiza la articulación teoría-práctica como eje sinérgico de las innovaciones en el aula universitaria
- Lucarelli, E.** (2009) *Teoría y práctica en la universidad: las innovaciones en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E.** (organizadora). (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Bayardo, G.** (2015) *La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades*. EN: Mancovsky y Moreno Bayardo: La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires. NOVEDUC.
- Rigal, L. y Sirvent M. T.** (2017) *Metodología de la Investigación Social y Educativa: Diferentes caminos de producción de conocimiento*, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Manuscrito en vías de revisión
- Sánchez Puentes, R.** (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, Cesu-Anuies, México,
- Sánchez Puentes, R.**, (1987) *El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH*, en Cuadernos del CESU, núm. 6, Unam, México.
- Sirvent, M. T** (2012) Conferencia: “La naturaleza de las ciencias sociales y las humanidades y el desafío de la política científica” dictada en la Escuela de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras UBA Octubre 2012
- Sirvent, M. T.; Monteverde, Ana Clara** (2016) *Enseñar a investigar en la universidad. Propósitos, Desafíos y Tensiones en la formación metodológica de posgrado: la experiencia de la Maestría en Salud Mental de la Facultad de Trabajo Social de la UNER*. En: De Riso, Jaquet (comp) 2016. *Formación en Salud Mental: una experiencia de maestría en la Universidad Pública Argentina*. EDUNER. ISBN 978-950-698-383-3

# Los ciclos de complementación curricular y la formación en investigación

GLADYS CALVO

ELISA LUCARELLI

gladysrealvo@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero- UNTREF

## Las Carreras de Complementación Curricular (CCC) en la Argentina

En las instituciones de nivel superior y muy especialmente en la universidad, desde hace aproximadamente cuatro décadas, se ha producido un fenómeno de crecimiento acelerado de la población mundial del nivel. En nuestro país, como en otros del MERCOSUR, este proceso se dio con una afluencia cuantitativamente importante de estudiantes provenientes de sectores populares, primera generación de universitarios. Estas condiciones se expresaron acompañando los procesos de recuperación democrática de la institución universitaria, posteriores a las dictaduras que asolaron varios países de esa región en las tres últimas décadas del siglo pasado. La apertura del ingreso en las instituciones, junto a la creación de nuevas universidades en zonas históricamente carentes de ellas, son algunas de las políticas que han permitido ampliar la matrícula favoreciendo la incorporación de poblaciones de sectores populares, primera generación de universitarios. El problema del abandono temprano de las aulas (en alto porcentaje en el primer año de estudios) permite sostener la persistencia de una *inclusión excluyente* (Ezcurra, 2011). El tránsito desde una situación en que se entendía y se atendía a las demandas sociales por educación como si la sociedad fuera un todo homogéneo, a otro escenario centrado en el reconocimiento de la diversidad cultural, social, económica, étnica, encuentra a la institución universitaria ante la necesidad de dar respuestas también pedagógicas y didácticas a esta situación.

Entre las acciones de apertura de la institución universitaria a las necesidades contextuales se pueden mencionar los Ciclos de Complementación Curricular.

La sanción de la Ley Nacional N° 24. 521 de Educación Superior (LES), discutida por muchas de sus disposiciones, incluye por primera vez en la legislación argen-

tina, tanto a la enseñanza superior no universitaria y universitaria, y se expresa por su articulación, explícita en su artículo No. 8.

Según Álvarez y Dávila (2005) a partir de esta norma, la articulación se establece mediante dos estrategias: la articulación entre institutos terciarios y universidades y la creación de colegios universitarios. Los mismos autores señalan que de esta forma se buscó facilitar la circulación de los alumnos y la flexibilización de sus trayectos curriculares, a través de la acreditación total o parcial de los estudios realizados. La articulación institucional entre el sistema universitario y el sistema no universitario, se establece mediante convenios entre sus instituciones o entre las instituciones universitarias y la jurisdicción correspondiente, de acuerdo a la legislación vigente.

Como plantea Canabal y otros (2013) lo propio de los Ciclos de Complementación Curricular, es la de ser, verdaderos nexos (por lo menos en la intencionalidad y en la normativa que las regula) dentro del Sistema de Educación Superior, permitiendo a egresados de la Educación Terciaria, acceder a un título Grado Universitario, lo que antes solo era posible en contadas Universidades y con un engorroso y a veces poco fructífero trámite de equivalencias. Las universidades de mayor matrícula, tradicionales, no poseen un gran porcentaje de esa oferta, mientras las Universidades medianas y pequeñas, sobre todo en las creadas en la década del 90 en el conurbano bonaerense con propósitos de mayor inclusión, son las que concentran estas carreras. Según Álvarez y Dávila (2005) el 24,3% de las 107 carreras clasificadas como “otras profesiones” corresponde a Ciclos de Licenciatura en Ciencias de la Salud. Refieren ámbitos en que tradicionalmente han existido carreras llamadas paramédicas (como es el caso de Enfermería) que se desarrollaron, en un inicio, fuera de la universidad y, más recientemente, dentro de ella. El crecimiento del conocimiento científico y tecnológico en las áreas vinculadas a la salud puede explicar la necesidad de crear carreras de grado para estudios que antiguamente implicaban sólo estudios de nivel terciario.

Según Dirección Nacional de Gestión Universitaria en uno de sus documentos (DOCUS DNGU N° 1) la carrera de CCC de Licenciatura en Enfermería se ha constituido en una propuesta que articula una formación universitaria con otra de educación superior previa como es la que titula a los Enfermeros egresados de Institutos Superiores. Al estar la articulación asentada sobre un mismo campo disciplinar y profesional, común a ambos trayectos, la creación de un CCC posibilita brindar una oferta un nivel de mayor diferenciación y complejidad.

Las universidades de mayor matrícula, tradicionales, no poseen un gran porcentaje de esa oferta, y si se concentran en las Universidades medianas y pequeñas,



sobre todo en las creadas en la década del 90 en el conurbano bonaerense. La creación de las universidades del conurbano a finales de los noventa, abrió una alternativa, para muchos impensada, de acceder a la vida universitaria.

La UNTREF, creada en 1995, como institución pionera en la oferta de estas carreras, muestra un recorrido de interés, contando además con un gran número de egresados que han finalizado posgrados a los cuales antes no tenían posibilidades de acceder por no cubrir el requisito de su titulación universitaria.

En la actualidad la UNTREF cuenta con 12 Licenciaturas de complementación dentro de su oferta de carreras de grado, una de ellas la Licenciatura de complementación en Enfermería en la cual se centra el trabajo de investigación que aquí se expone.

En este marco, interesa conocer la situación curricular de esas licenciaturas y comprender las características didácticas (en cuanto a contenidos, metodología) que presentan los espacios curriculares que específicamente forman en el quehacer investigativo. Además se busca aportar información que permita ayudar a reflexionar y buscar los medios para mejorar la calidad académica en las carreras de grado, particularmente en lo que respecta a las habilidades específicas de esa práctica profesional.

En este proyecto, se utiliza un diseño cualitativo con instancias participativas. Esto implica que se adopta una lógica cualitativa o intensiva, que pone su énfasis en el hecho que se construye, está más cerca de la inducción analítica y de buscar la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Implica trabajar con pocos casos para profundizar en los significados y poder construir los procesos de comprensión de una totalidad (Sirvent, 2006). Las instancias participativas propuestas en esta investigación, como formas mínimas de este tipo de estudio, son sesiones iniciales de acuerdos con la cátedra y de retroalimentación al final donde se busca un intercambio entre sujeto y objeto para ver si quien es investigado se reconoce y logra objetivar su propia realidad (Sirvent, 1994).

Se ha seleccionado la carrera de Enfermería a través de un muestreo intencional. En función de la naturaleza del objeto, de las preguntas realizadas y de los objetivos perseguidos, las técnicas de recolección de datos a utilizar son: la recopilación de material curricular de las instancias curriculares seleccionadas, observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas y entrevistas a los docentes de los espacios de formación en investigación.

Asimismo se prevé como técnica de análisis de la información el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (1967), considerado como un conjunto sis-

temático de procedimientos para desarrollar teoría que se deriva inductivamente de los datos empíricos.

En este sentido, durante el proceso de esta investigación, se busca conseguir la generación de nuevas categorías de análisis, además de las aportadas por la teoría, de manera de tener una visión más compleja y completa de la realidad estudiada, en este caso los procesos del aula universitaria.

### **El caso en estudio: la carrera de enfermería y la formación en investigación**

La Organización Panamericana de la Salud en un informe de 1995 realiza un estudio de la situación de la Enfermería en la Argentina. Como antecedente, señala que desde la década de los '40 Argentina comenzó un lento proceso de desarrollo de la enfermería, contando hacia fines de los '50 con el apoyo de la OPS/OMS que se verificó particularmente en el desenvolvimiento de sistemas educativos de formación de personal. La recuperación del estado democrático en 1983, provocó un nuevo impulso a estos desarrollos, en particular a la conversión de personal empírico y al estudio de los currícula de formación de enfermeras.

A partir de mediados de la década del 80 se implementan distintas líneas estratégicas, entre las que se destacan los estudios de la situación de la profesión en el país y las reuniones de enfermeras a nivel nacional y provincial, con la intención de discutir a fondo esa situación y reorientar las tendencias del sector. En 1991, se lanzó el Proyecto de profesionalización de auxiliares de enfermería, segundo paso en el mejoramiento de la fuerza de trabajo, ya que había antecedido la conversión de empíricos (prácticos) en enfermería.

Un estudio de la OPS(OPS, 1995) revela que en 1994, el total de la fuerza de trabajo en enfermería estuvo conformado aproximadamente por 85.000 trabajadores, distribuidos en un 1,2% de licenciadas en enfermería, 29,4% de enfermeras, 57,6% de auxiliares de enfermería y 11,7% de personal empírico; el mayor número de licenciados y enfermeros estaba desarrollando sus tareas en el sector público (99,3% de licenciados y 82,3% de enfermeros) mientras que el sector privado ocuparía un 64,3% de personal empírico (incluyendo la ocupación de estudiantes de enfermería).

Según datos del Ministerio de Salud de la Nación en el año 2008 del total de trabajadores de enfermería sólo el 5% son Licenciadas, el 29% Profesionales y el 66% Auxiliares, poniendo de manifiesto lo ya planteado por la OMS y OPS, sobre el

estado crítico de la oferta de profesional de enfermería con formación de grado para brindar a la población cuidados de calidad. La salida laboral es excelente, el 100% de los egresados trabaja en forma inmediata al finalizar la tecnicatura, con la posibilidad del doble empleo que trae como consecuencia el abandono o retraso en la obtención del título de Licenciado.

Respecto a la situación de la investigación en enfermería la OPS (1995) señala que en 1986 la Argentina no difiere del resto de los países de la región, estando condicionada por factores externos e internos en el marco del desarrollo general de la ciencia en el país. En consecuencia, en esa época, la producción científica en enfermería era aún incipiente y esporádica, siendo las escasas producciones existentes, los trabajos finales preparados para obtener el título de licenciado en enfermería.

Como parte de la investigación que aquí se presenta, se pudo constatar esta situación limitante. En una entrevista inicial con la Coordinadora actual de la Carrera de Enfermería de la UNTREF, manifiesta al respecto: *“el tema la investigación en las profesiones específicamente en la nuestra como es la enfermería es una materia pendiente, ha sido una materia pendiente por muchos años desde la década del 90 en adelante se empieza a dar todo un impulso a la formación en investigación en los profesionales de enfermería,... que de hecho desde la década del 60, finales del 60 que comienza el ciclo de las licenciaturas en las universidades en Argentina. Para licenciar uno debería presentar una tesis de investigación. Por lo general siempre como una obligación académica y ahí terminaba.”* (Entrev. Coord. ENF-UNTREF- 28-09-2016)

En la Argentina, la formación de auxiliares de enfermería se realiza a través de cursos a los que se accede con escolaridad primaria completa. En cambio, la formación básica de enfermeras se realiza a nivel terciario universitario y no universitario para cuyo ingreso se necesita el nivel secundario completo. Información de la OPS/OMS de 1995 indica en la Argentina la existencia de 103 escuelas de reconocimiento oficial de las cuales: 25 corresponden a universidades nacionales, provinciales o privadas y 78 son terciarios no universitarios. Según el mismo informe, la formación de licenciados en enfermería, presenta un enfoque academicista, que toma poco en cuenta la inserción laboral de los alumnos y que conserva las características de la formación básica centrándose en las unidades de cuidados intensivos. Es en estos años de licenciatura en donde se incorporan con fuerza los conocimientos de investigación y ellos privilegian los modelos empíricos de la ciencia. La formación en enfermería a nivel terciario no universitario se articula con la licenciatura a través de ciclos de nivelación de diferente duración.

En este contexto, nace en 1995 la Universidad Nacional de Tres de Febrero, la cual incorpora a la Licenciatura en Enfermería y Enfermería universitaria (Resol del CS 4/99) a la oferta académica de carreras de grado, comenzándose su implementación en el 2000. En su informe institucional (disponible en su sitio web 2017) la Untref señala al respecto:

“Es conocida la carencia en nuestro país de enfermeras de formación universitaria, lo que conspira contra la jerarquización de esta profesión, redundando negativamente en el plano asistencial. La UNTREF, a partir de la Carrera de Enfermería Universitaria, intentará llenar esa falencia.”

Los diseños curriculares de las Carreras se estructuran de tal manera que existan ciclos de progresión del aprendizaje, desde los conocimientos más generales -y comunes a todas las Áreas o a algunas de ellas-, hasta los más específicos, garantizando que los alumnos adquieran, en su paso por la Universidad, el sentido interdisciplinario que deberán desarrollar luego en su vida laboral.

¿Cómo se define y se implementa la carrera de enfermería en la UNTREF? El licenciado en enfermería es un profesional que ha obtenido el primer grado académico en la formación universitaria, adquiriendo competencia científica y técnica para ofrecer, dirigir y evaluar la atención de enfermería al individuo, familia y comunidad mediante una firme actitud humanística y ética. Aplica cuidados de promoción, prevención, recuperación y rehabilitación en los tres niveles de atenciones de un individuo sano y enfermo, incluyendo situaciones de emergencia y de alta complejidad, promoviendo el auto cuidado e independencia precoz a través de la satisfacción de las necesidades fundamentales del ser humano, mediante el análisis de la situación y la aplicación del juicio crítico, en una relación interpersonal de participación mutua que asegure el respeto por la individualidad y dignidad personal de aquellos bajo su responsabilidad. Promueve y participa en investigación, divulga y aplica resultados a fin de contribuir a mejorar la atención de enfermería y el desarrollo profesional.

En este último punto, ligado al quehacer investigativo, se ha indagado un poco más al respecto y la coordinadora de la carrera ha señalado que, para ellos, investigar significa:

“hacer el análisis de la práctica y hacer propuestas innovadoras o sistematizar las que hay... para hacer eso tenés que investigar. La otra línea, la más importante, en la cual Nosotros hemos trabajado específicamente en la Untref, es la

integración con otras profesiones... porque nosotros... toda la vida hemos transitado con una mirada muy individualista de la profesión entonces nos auto limitábamos a lo nuestro. Hoy tratamos de que esa mirada sea abierta a un equipo de trabajo, antes era el equipo de salud, o sea el médico, el kinesiólogo, el psicólogo y el psiquiatra todas las especialidades exclusivamente médicas. Nos dimos cuenta que nosotros específicamente en la Untref estamos en la carrera... en medio de otras profesiones... que tenemos puntos en común, por ejemplo con la ingeniería en sonido. Hicimos una investigación en ingeniería en sonido donde la propuesta de investigación fue "¿Cuál es el efecto de sonido dentro de las incubadoras en el prematuro extremo?" (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

Es de destacar que la salida laboral es excelente, ya que el 100% de los egresados trabaja en forma inmediata al finalizar la tecnicatura, con la posibilidad del doble empleo que frecuentemente trae como consecuencia el abandono o retraso en la obtención del título de Licenciado.

La oferta de la carrera está planteada para ser realizada en dos tramos, un primer tramo o de tecnicatura de tres años donde obtiene el título de **Enfermera/o** y un segundo tramo, de dos años donde obtiene el título de grado de **Licenciada/o en Enfermería**.

Desde Agosto del año 2012 se ofrece la Licenciatura en Enfermería por Complementación de dos años de duración para todos aquellos que ya tengan el título de Enfermera/o. Al respecto, la coordinadora comenta:

empezamos con el ciclo de complementación en la universidad en el 2012... la primer cohorte fue muy difícil porque ingresaron exclusivamente en ese momento los egresados de las escuelas del Gobierno de la provincia de Buenos Aires de las escuelas con el plan Ocaña que era formación de enfermeros en los hospitales. En ese momento lo hicimos por convenio... yo no estaba muy de acuerdo en hacerlo cerrado, pero bueno... para una primera experiencia valió y después eso nos dio pie para abrirlo nosotros. Hoy recibimos en la complementación a todos los egresados de Escuela Educación Superior reconocida por el Ministerio o sea habilitada que tengan el título de enfermero. Vienen de todos lados... que hizo el ciclo de la tecnicatura... vienen de Maimónides, de la UNQUI, de la Cruz Roja... en este momento esos egresados tienen un plan de formación única que está homologado por el INET... son planes de 3 años... que corresponde al título de Enfermeros. Para nosotros el nivel de tecnicatura lo

homologa la universidad e ingresan directamente. (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

La experiencia en los últimos diez años muestra que el tramo de la tecnicatura que es más regular lo finalizan en tres o cuatro años como máximo. No sucede lo mismo con el tramo de grado que lleva al título de licenciado donde hay mayor deserción y sólo el 10% finaliza en el tiempo estipulado. Sobre este punto, la coordinadora de la carrera se expresa:

“El problema en realidad no es el plan de estudio ni los alumnos... tenemos en este momento una etapa de transición. Muchos de los docentes se recibieron de enfermeros con aquella formación de la vieja escuela y además se han licenciado pero tienen incorporado la impronta de la formación más asistencial. Va a transcurrir un tiempo hasta que se instale este nuevo modelo... es el profesional, la formación del profesional de enfermería con una mirada en la investigación, en la docencia, en lo asistencial como una mirada más del modelo profesional... es el nuevo paradigma. Anterior a este teníamos el modelo técnico y el modelo técnico hablaba específicamente de lo asistencial con una mirada más así lejos de la gestión y de investigación.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

Según Arenas (2004) se pueden identificar distintos modelos didácticos en la enseñanza de la enfermería: a) *el modelo tradicional*: que tiene su pilar fundamental en los contenidos y se basa en la transmisión verbal de los mismos de manera continua y acumulativa, explicando a los estudiantes su significado correcto. b) *el modelo tecnológico*: Se apoya metodológicamente en otras disciplinas e incluso como novedad se puede destacar la inclusión de conocimientos no estrictamente disciplinares sino relacionados con problemas sociales y ambientales. Representa pues una tendencia muy conocida por los enfermeros y que orientó gran parte de las clases prácticas y de talleres que componían y componen la carrera. Utiliza las teorías conductistas del aprendizaje que, en contraposición al Modelo Tradicional, es un proceso de asimilación de conocimientos de manera escalonada, superando niveles y aumentando progresivamente el grado de dificultad de los mismos. Trabaja con la combinación de exposición y ejercicios prácticos que suelen ir guiados por una serie de actividades que fijan previamente los procesos de elaboración del conocimiento. Se preocupa por la enseñanza de los contenidos pero intentando acercarlos a la realidad y concede especial relevancia a las habilidades, destrezas y capa-

tidades formales que posibilitarán al alumno lograr los objetivos planteados. c) *el modelo espontaneista*: Representa un modelo menos conocido y difícil de encontrar en la educación enfermera del que en este caso se realiza un pequeño esbozo. Si en los anteriores hemos visto como el centro sobre el que giraba la enseñanza-aprendizaje eran respectivamente los contenidos y los objetivos, para este enfoque serán los alumnos. Se busca como fin que el alumno se introduzca y forme parte de la realidad que le rodea, valorando el entorno que es donde se encuentran los contenidos que deben ser aprendidos y que deben ser descubiertos por el alumno en su contacto directo. d) *el modelo de investigación en la escuela*: en este modelo, el cambio educativo se asentaría sobre la base de la investigación de equipos de profesionales que pondrían los pilares de una cultura escolar y profesional alternativa. Estos equipos integrarían a profesionales de distintas disciplinas y niveles educativos, favoreciendo y desarrollando la figura del profesor investigador. Desde este Proyecto, se considera investigar en la escuela una forma de teorizar y de practicar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera continuada y reflexiva.

Las características de cada modelo, permite comprender mejor las palabras de la coordinadora de la carrera de enfermería en UNTREF quien ubica a la implementación del plan actual en un momento de transición entre un modelo didáctico tecnológico de formación de enfermeros que ha prevalecido y sigue siendo el predominante, a un modelo de investigación en la escuela. Como señala Arenas (2004: 9):

“el Modelo de Investigación en la Escuela, desde una perspectiva educadora enfermera, es el reflejo de la filosofía enfermera que tiene como referencia el enfoque holístico, integrador y globalizador, así como el factor personal y su entorno sociocultural. La Enfermería cada vez más comprometida con la realidad social no puede limitarse a cerrarse en sus aulas e impartir conocimientos sin tener en cuenta el entorno social donde han de convivir, en sus distintas etapas, alumnos y futuros profesionales. El reflejo de la sociedad y su realidad han de estar presente en todo momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte de la integración educadora.”

La lectura inicial del plan de estudio de la Licenciatura en Enfermería, da cuenta de una carrera organizada en 5 años de duración con una estructura lineal - cerrada ya que no presenta asignaturas optativas, ni orientaciones o especializaciones a elección. Tal como se señaló precedentemente los alumnos que cursen la carrera de Licenciatura en Enfermería deberán completar, con carácter obligatorio, el desa-

rollo de las siguientes actividades curriculares: treinta y cinco (35) asignaturas cuatrimestrales, tres (3) niveles de idioma extranjero, tres (3) niveles de informática y un (1) trabajo final o tesis. El título intermedio correspondiente a la tecnicatura con el título de Enfermero se obtiene cursando los tres primeros años que implican: veinticinco (25) asignaturas obligatorias cuatrimestrales, dos (2) niveles de idioma extranjero y un (1) nivel de informática.

Se puede observar que las asignaturas que explícitamente pretenden formar en los quehaceres investigativos se encuentran en el cuarto y quinto año, específicos para obtener la licenciatura y que por lo menos a nivel explícito son: Metodología de la investigación (común a todas las carreras en tercer año, pero en este caso en cuarto año) y Taller de Tesis (en quinto año).

Como ya se señaló en 2012 surge la posibilidad de obtener la Licenciatura en Enfermería por Ciclo de Complementación Curricular (CCC). La misma tiene una duración de dos años y pueden acceder a ella todas aquellas personas que hayan ya obtenido el título de Enfermero en el nivel terciario universitario o no universitario.

El perfil profesional deseado es tender a la formación de Profesionales de la salud capaces de diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar cuidados de enfermería a individuos, familia y comunidad en los distintos niveles de prevención y atención. Además de participar de programas de educación continua y de investigación en el área de la salud.

El plan de estudio de la Licenciatura en Enfermería por complementación, da cuenta de una carrera organizada en 2 años de duración con una estructura lineal - cerrada ya que no presenta asignaturas optativas, ni orientaciones o especializaciones a elección. Tal como se señaló precedentemente los alumnos que cursen la carrera de Licenciatura en Enfermería con esta modalidad deberán completar, con carácter obligatorio, el desarrollo de las siguientes actividades curriculares: catorce (14) asignaturas cuatrimestrales, un (1) nivel de idioma y un (1) nivel de informática.

Comparando los planes de estudio de la Licenciatura en Enfermería en el formato tradicional de 5 años y el correspondiente al Ciclo de Complementación Curricular, se puede observar que algunas materias coinciden y se encuentran en ambos planes: Introducción a la docencia, Enfermería en paciente crítico pediátrico, Enfermería en paciente crítico adulto, didáctica en enfermería (están en el primer año de la licenciatura en ambas modalidades); Taller de tesis, Dinámica de grupos; Gestión de los Servicios de Enfermería (están en el segundo año de la licenciatura en ambas modalidades). También está presente en este segundo año la temática de Servicios Comunitarios aunque en la Licenciatura tradicional aparece como Salud



Comunitaria IV y en el CCC como Enfermería en Salud Comunitaria. Es posible que este cambio de nombre se da por las correlatividades existentes en la licenciatura tradicional ya que en ella se viene cursando Salud Comunitaria I, II y III desde el inicio de la carrera. En cambio, en el CCC el alumnado es heterogéneo en cuanto a su formación previa, por lo cual se introduce la temática sin alusión a una correlatividad pero cabe la pregunta si coincide la cursada con alguna de las existentes o es una asignatura organizada de forma autónoma.

Algunos cambios que se perciben entre ambos planes son que: Metodología de la investigación y Bioestadística que están en el primer año de la licenciatura tradicional, pasan al segundo año de la licenciatura en complementación. Es posible que ante la heterogeneidad del alumnado ingresante al CCC necesiten introducirse a la investigación luego de un primer año de retomar sus estudios.

Por otro lado, a los alumnos del CCC se le suman 4 materias más: Introducción al Mundo Contemporáneo, Problemas de Historia del Siglo XX (en primer año del CCC), Cuestiones de Sociología, Economía y Política y Cultura Contemporánea (en segundo año del CCC) que son materias comunes a todas las carreras de grado de la UNTREF. Estas materias, al igual que Metodología de la investigación son dictadas por la Secretaría Académica de la Universidad y son obligatorias a todos los alumnos. Por ese motivo se incorporan en este momento, ya que los alumnos de la licenciatura tradicional ya cursaron esas cuatro materias al ingresar a la carrera durante el primer año. Por ende, se busca que a igual título se obtenga una formación similar haciendo cualquiera de los dos recorridos curriculares.

La coordinadora de la carrera aclaró algunos aspectos respecto a la comparación entre ambos planes y su cursado:

“tuvimos mucha discusión al respecto... los que vienen cursando de nuestra universidad cursan juntos con los que vienen del ciclo del complemento...tienen las mismas asignaturas, todos los mismos docentes, todo igual... el mismo horario, la misma aula, mismo régimen... todo. Entonces nosotros lo pusimos dentro de la carrera y con la condición de que se compartiera absolutamente todo. ¿Qué pasó? En la universidad el inicio de la cursada de la carrera es en agosto porque el primer cuatrimestre hacen el curso de ingreso...por lo tanto cuarto año comienza en agosto para los alumnos de la carrera que cursan en la universidad. Entonces nosotros abrimos el ciclo de complementación... los alumnos se inscriben en noviembre y comienzan en marzo... ¿qué oportunidad nos dio esto? porque nosotros teníamos un problema que era el desgranamiento en cuarto y quinto año de los egresados de nuestra universidad porque la demanda la-

boral con el título de enfermero rápidamente ingresa, acceden al doble empleo, se casan, se compran un auto, se van... todo junto con el doble empleo. Entonces tenemos un problema de desgranamiento importante. Por lo tanto, vimos la oportunidad y ofrecemos el ciclo de complementación y que inicie en marzo ¿esto que nos genera? hacemos cuarto año del ciclo de complementación y todos los rezagados de nuestro grupo tiene la oportunidad de cursar todas las materias. Entonces ¿qué pasó? el ciclo de complementación se superpone con el ciclo completo y todos los cuatrimestres se ofrecen todas las materias del ciclo de licenciatura. Cuando estaba solo la carrera de cinco años, tenían que esperar otro cuatrimestre o tenían que esperar todo un año para volver a tener la oferta de las materias cada cuatrimestre... Y esto hacia que se perdieran.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

A partir de este testimonio, queda claro que el CCC no sólo facilita la articulación interinstitucional y permite completar estudios previos sino que también, en este caso, permitió ampliar la oferta para que los alumnos rezagados de la licenciatura tradicional pudieran completar más rápidamente su formación contribuyendo a bajar la deserción y el desgranamiento de los últimos años ya que mantiene la regularidad cursando una o dos materias por cuatrimestre.

La licenciatura tiene como requisito para la obtención del título la realización de una tesis de investigación de grado. Para lograrlo, los alumnos cursan un Taller de Tesis en el último año, pero esto no parece resultar suficiente para que se concrete el producto final y el egreso. Por ese motivo, coordinadora nos comenta que se ha implementado una tutoría posterior que los acompañe en este proceso:

“estamos trabajando en un tema que es el taller de tesis le agregamos una tutoría. Esa tutoría hace dos años que la estamos aplicando, En qué en qué consiste en dar 100 horas de tutoría al grupo de tesistas que terminó su taller de tesis y tiene que hacer su trabajo de investigación. ¿Por qué... qué pasaba? El Taller de Tesis es cuatrimestral, son 64 horas y la idea del taller nosotros no lo aplicamos como tal. Nosotros le dábamos clase... le contábamos todo lo divino que era hacer un trabajo de investigación pero nada de producción y dejarlos que ellos generen su propia producción no dio resultado. Hoy por ejemplo, Taller de Tesis se cursa semana de por medio pero cada uno tiene que traer su producción cada 15 días. Si se plantea el problema de limitar el problema es el primer paso... Bueno, ahí todo el mundo a trabajar con la limitación del problema y cada uno lo pone en discusión y está como incorporándose en la actividad. El tutor

en este momento es la docente que estuvo a cargo en Taller de Tesis.... Se les va dando turnos, si vos ves que alguien está ausente un equipo está ausente 2 semanas ya empieza el mail ¿dónde están?, ¿Qué pasó? ¿O dónde se fueron? O avisan uno del equipo tuvo familia hace poco, situación de posparto inmediato nos vamos a tomar unos días. Las Tesis algunos la hacen individual pero también lo hacen en equipo de no más de 3 personas... generalmente son en pareja.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

Como se puede apreciar, introducir a los alumnos en los quehaceres investigativos implica lograr su aceptación de que esos son procesos de tiempo largo, a la vez que obliga a un proceso de acompañamiento cuidadoso: la desorientación y la falta de contención ayudan al abandono. Es así, que en este caso, se están buscando alternativas pedagógicas para revertir la tendencia al abandono de los estudios: 1- implementar una modalidad con mayor articulación teoría y práctica para el Taller de Tesis donde el eje del proceso esté en la producción, 2- acompañar a los alumnos a lo largo de todo el proceso de investigación a través de tutorías, 3- disponer que la Tesis pueda ser presentada no sólo en forma individual sino también por grupos de dos o tres personas como máximo. Todas estas medidas tienden a facilitar el proceso de formación en investigación dando a los alumnos mayor fundamentación, acompañamiento, contención y organización en una tarea que es nueva para ellos y que implica un cambio de posicionamiento con respecto al conocimiento. (Calvo, 2016)

La coordinadora señala, además, que durante la carrera de grado de cinco años existen otros dispositivos pedagógicos que se utilizan para ir introduciendo al alumnado en el quehacer investigativo a través de la observación:

“nosotros acá... empezamos en primero... usamos un recurso pedagógico que es un instrumento que lo tenemos instalado... es el proceso de atención de enfermería... Qué es la aplicación de método científico en la práctica. Este proceso tiene 5 pasos: uno la valoración, segundo paso el diagnóstico, tercero es la planificación, cuarto la ejecución y quinto la evaluación. ¿En qué sentido lo usamos? desde primer año tenemos como eje de formación la construcción del rol profesional de enfermería porque le contamos de qué se trata atender a las personas. En todo ese paso de primer año comenzamos con la valoración que es para la observación. Ensayamos en el aula cómo observar al compañero, mirar cómo tiene el cabello y color de los ojos, la conjuntiva si está húmeda, si está seca, si ésta maquillada... empezamos a hacer lo que se llama la recolección de da-

tos. En la valoración lo que hacemos es recolectar datos, analizar, interpretar y tomar decisiones porque yo cuando tomo decisiones elaboro el diagnóstico. Por ejemplo, digo... esta persona está con buen estado higiénico... pero tengo que tener datos para decir que está con buen estado higiénico... Entonces desde ese ensayo en primero llegamos a quinto con la observación de una situación objeto de estudio en particular.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

Según plantea la entrevistada, este tipo de trabajo se hace en todos los años de la carrera y específicamente en las asignaturas profesionales o sea las específicas de enfermería que son las más cercanas a la práctica profesional.

Aprender a observar resulta ser el puntapié a partir del cual en el Taller de tesis el alumno logra focalizar su objeto de estudio. Así explica la coordinadora esta relación:

“En este ejercicio del mirar es que detectamos el problema... acá parece la pregunta... deberían usar este recurso que ya lo tienen... cuando lo descubren avanzan perfectamente. Tenemos muchos problemas con respecto a la construcción de un marco teórico... porque aparecen esos detalles de la lectoescritura.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

Pero entre el inicio de la carrera y el taller de tesis (que está en quinto año) hay otras materias que también acerca a los alumnos a herramientas necesarias para poder desarrollar una investigación que son: bioestadística y metodología de la investigación (en cuarto año). Sobre ellas la coordinadora dice:

“nosotros tenemos otra materia antes que es bioestadística que acá lo que vemos son recursos estadísticos para procesamiento de datos y tienen metodología de la investigación que es la materia común para las carreras en la universidad” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

En el caso de la carrera de Enfermería por Complementación, la recuperación de la capacidad de observación y los cinco pasos del proceso de atención primaria de enfermería se recuperan en dos materias del primer año: Enfermería en Paciente crítico pediátrico y Enfermería en Paciente crítico adulto. En ellas, tienen las primeras 8 semanas de cursado en la universidad y las otras 4 semanas van al Hospital Posadas para lograr una mayor articulación entre la teoría y la práctica profesional. Luego, cursan Metodología de la investigación (común a todas las carreras) y Bioes-

tadística, ambas materias se encuentran en el segundo año del CCC junto con el Taller de Tesis, lo cual dificulta la asimilación de conocimientos nuevos y la formación de habilidades en un quehacer nuevo para el alumnado como es el quehacer investigativo.

La presencia de la materia Bioestadística como previa al Taller de Tesis, marca muy fuertemente el posicionamiento metodológico centrado en una lógica cuantitativa desde el cual se abordan las tesis de grado. Sobre la introducción de la lógica cualitativa la coordinadora señala:

“en el taller de tesis tratamos de manejar la diferenciación entre variables cualitativas y una investigación cualitativa que no es lo mismo... entonces intentamos ingresar con las variables cualitativas... pero no llegamos todavía a una investigación cualitativa... lo mencionamos.” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016).

Esta tendencia a realizar investigaciones centradas en una lógica cuantitativa, se corresponde con el modelo de formación profesional que ha primado en las ciencias de la salud, incluyendo a Enfermería, que es el modelo médico hegemónico. El cambio de modelo no es sencillo pero ya se ha puesto en marcha:

“nosotros por años diría, casi siglos, éramos muy cerradas... la apertura vino con el nuevo modelo que se empezó a construir en los 80 -90 y algunos avanzamos un poco más, otros menos y otros no quisieron avanzar... esto es ya todo un tema” (Entrev. Coord. ENF- UNTREF- 28-09-2016)

García y Martínez (2001: 22-23) confirman esta idea cuando señalan que:

“el carácter multidisciplinar de la investigación en enfermería se traduce en una gran variedad de enfoques, métodos y técnicas, incluyéndose los dos tipos o paradigmas de investigación: cuantitativa y cualitativa. Como se detallará en otra parte, hasta los años 60 toda la investigación es cuantitativa, y es sobre todo a partir de los años 80 cuando la investigación cualitativa recibe un fuerte impulso, apareciendo los primeros manuales de métodos de investigación cualitativa en enfermería. Pero, en la actualidad, la mayor parte de la investigación sigue siendo de naturaleza cuantitativa.”

Dada la importancia de introducir la metodología cualitativa en la investigación en Enfermería la OPS/OMS ha realizado en 2013 la publicación de un documento, *Investigación cualitativa en enfermería: metodología y didáctica*, que amplía el esfuerzo realizado por la Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS) en el año 2008 con el libro *Investigación cualitativa en enfermería: contexto y bases conceptuales*. La nueva obra aporta recursos científicos a los profesionales que deseen contribuir con nuevos conocimientos a la salud de la población, desde la perspectiva sociocultural. En su prólogo destacan la importancia de la temática para la investigación en enfermería y en las ciencias de la salud en general:

“El desarrollo de investigaciones cualitativas representa para el campo de la salud global la posibilidad de una aproximación a las dimensiones subjetivas y sociales de la experiencia humana. El modo como las personas viven y construyen sus relaciones en el mundo es determinado por las condiciones sociales, políticas y económicas, las cuales son constituyentes de los eventos de salud. La investigación cualitativa en salud es un camino para comprender y aprender la realidad desde las perspectivas que ofrecen las personas en contexto. Los métodos de investigación cualitativa que se presentan son todavía un reto para la enfermería, pues representan un paradigma emergente en el escenario científico. Este libro ofrece una aproximación a la metodología y a la didáctica de los diseños de investigación cualitativa y contribuye a superar este desafío.” (OPS/OMS; 2013: 11)

## Bibliografía

- Alvarez, M. y Dávila, M.** (2005) La articulación entre la educación superior universitaria y no universitaria en la argentina. Documento de trabajo N° 141- Universidad de Belgrano.
- Álvarez, M. y Sigal, V.** (2003), Esquema de análisis de la articulación de la educación superior (Mimeo), Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Arenas J.** (2004) Modelos didácticos en Enfermería. En Revista: Educare21 (2004; 12). Disponible en: <http://enfermeria21.com/educare/educare12/ensenando/ensenando4.htm>
- Calvo, G.** (2016) La gestión del conocimiento en la universidad. Los espacios curriculares de formación en investigación en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). RAES (Revis-

ta Argentina de Educación Superior). Buenos Aires- UNTREF- RAES ISSN 1852-8171 / Año 8/ Número 12 / junio 2016 (pp. 14 - 33).

**Campoli, O.** (2004), La formación docente en la República Argentina, Buenos Aires, IESALC.

**Canabal, A; Mandolesi, L; Nuñez, L; Varano, L** (2013) Una alternativa de continuidad e inclusión a la ruptura entre universidad y educación superior no universitaria: las carreras de complementación curricular. El caso Untref en el Área Educación. Ponencia en el XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur. Buenos Aires- Argentina

DNGU (2013) Docus N°1: Las carreras de ciclo de complementación curricular. Bs. As. Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.

**Ezcurra, A. M.** (2011) *Igualdad en educación superior*. Un desafío mundial. Los Polvorines. ED.UNGS.

**Fernández Lamarra, Norberto.** (2003) La Educación Superior Argentina en Debate. EUDEBA – IESALC.

**García, J. y Martínez, M.** (2001) Investigar en enfermería. Concepto y estado actual de la investigación en enfermería. España. Publicación de la Universidad de Alicante.

**Glaser y Strauss:** (1967) The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base) Aldine Publishing Company. Chicago. Traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante.

OPS/OMS Organización Panamericana de la Salud (1995). Desarrollo de enfermería en la Argentina 1985- 1995. Publicación N°42.

OPS/OMS Organización Panamericana de la Salud (2013) Investigación cualitativa en enfermería: metodología y didáctica. Serie PALTEX Salud y Sociedad 2000, Numero 10

**Sirvent M. T.** (1994). Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones. Buenos Aires: Editorial Coquena. Introducción y Segunda Parte: La Investigación Participativa aplicada a la renovación curricular.

**Sirvent, M. T.:** (2006) El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Cuadernillo de la cátedra Investigación y Estadística I. OPFYL. FFYL

UNTREF (2017) Plan de Estudio de la carrera de complementación para Enfermería. Disponible en: <http://untref.edu.ar/carrerasgrado/enfermeria-2/>

# Relato de una experiencia para la transferencia e integración de saberes en el ciclo básico común universitario

VIVIANA CÁMARA

DINA PERALTA

vcamara@fce.unl.edu.ar / dperalta@fce.unl.edu.ar

Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional del Litoral

## Contextos de Aprendizajes: Diferentes significados

La sociedad actual caracterizada por la información disponible y el conocimiento dinámico, exige a la educación demandas distintas de las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo de todos los ciudadanos y de su capacidad de aprender a lo largo de toda la vida.

La gran cantidad de información que circula, es una de sus características principales, lo cual implica la necesidad de competencias que permitan entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla, transformarla en conocimiento, y éstas constituyen una de las demandas de la sociedad al sector educativo. De allí que las universidades, en general, buscan proponer innovaciones que van desde la forma de entender el conocimiento, su selección y organización.

Ante esta nueva situación, cabe reflexionar sobre los distintos paradigmas científicos, que a lo largo del siglo XX, han influido y le han otorgado diferentes significados al concepto del aprendizaje como a la evaluación del mismo, en busca de fundamentos para las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizajes.

En ese sentido,

“es imprescindible someter las disciplinas a un análisis histórico crítico que permita a quienes practicamos el oficio de investigar... entender mejor los mecanismos sociales que orientan la práctica científica y convertirse de ese modo en dueños y señores no sólo de la naturaleza, de acuerdo con la vieja tradición cartesiana, sino también lo cual no es, sin duda, menos difícil, del mundo social en el que se produce el conocimiento de la naturaleza” (Bourdieu en Temporelli, 2013).



A rasgos generales, se puede identificar una corriente tradicional del pensamiento (Conductismo) que ha ejercido una profunda influencia en la teoría general de la psicología durante el siglo veinte y en las investigaciones sobre la educación, ya que han estado ligadas estrechamente entre sí hasta aproximadamente los años cincuenta.

En esta teoría, el aprendizaje es considerado una simple consecuencia que debe reflejar un resultado determinado, sin considerar los procesos internos que se dan en la mente del estudiante. Afirmando esta idea Gimeno Sacristán (2002) expresa “es un proceso mecánico de estímulo- respuesta provocados por condiciones externas ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna “(p.36). A su vez, Temporetti (2013) hace hincapié en la acumulación del conocimiento dentro de esta teoría cuando expresa que “la enseñanza, la adquisición del conocimiento y las actividades para promover los aprendizajes se organizaron y condujeron sobre la idea de progreso lineal, secuenciado, graduado, paso a paso” (p.10)

Señala además, que el protagonismo en esta concepción, lo posee el docente, es el que tiene el poder y conduce las acciones del aprendiz – no solo le enseña sino además lo controla y lo disciplina - transformándolo en un ser racional, objetivo, ordenado, entre otras cualidades.

Desde mitad del siglo XX aparecen diversos escritos sobre un nuevo enfoque acerca del estudio de la mente humana que dio lugar a la denominada ciencia cognitiva. Así psicólogos, investigadores de inteligencia artificial, filósofos, y lingüistas publicaron sobre la mente humana y el proceso de la información.

En la década del 60 se produce una gran influencia de la revolución cognitiva sobre el concepto de aprendizaje. El conductismo se marchitó según expresó Jerome Bruner, dando lugar a nuevos conceptos como adquisición, construcción y apropiación del conocimiento (En Temporetti, 2004). El objeto de estudio cambia de la conducta a la cognición y se evidencia a través de la comprensión del razonamiento y de la solución de problemas.

Al respecto De Zan (2001) expresa "las posiciones constructivistas concentran su atención en un sujeto que genera sus propias estructuras cognoscitivas" (p.10). Surgieron diferentes alternativas dentro de éste enfoque, y uno de ellos la epistemología genética de Jean Piaget, se constituyó como la base del constructivismo contemporáneo.

Cabe señalar que J. Novak y D. Ausubel fueron sus seguidores y representantes fundamentales de esta corriente de pensamiento, y dieron lugar a lo que se conoce como la Teoría del Aprendizaje Significativo.

En años posteriores, las investigaciones incorporaron conocimientos derivados de otras ciencias sociales y la cultura como elementos condicionantes para los procesos educativos (Coll, 2004).

Dentro de esta categoría hay nuevos trabajos de investigación que plantean diferentes ópticas para analizar el fenómeno del aprendizaje. Se coincide que el desarrollo cognitivo aparece como una cuestión entre las personas (interpsicológica) y luego dentro de las personas (intrapsicológica).

Así, diferentes disciplinas han contribuido a estas investigaciones:

“el caso de la psicología, en particular el socioconstructivismo; la nueva sociología de la educación; la antropología y los diversos estudios sobre diversidad cultural; la nueva didáctica con un esfuerzo particular en dar respuesta a los planteamientos que sobre este aspecto formuló Snyders; y, de las Tecnologías de la Información que constituyen un pilar central en la modificación del contexto del aula y del aprendizaje” (Díaz Barriga, 2013, p.17)

Entre los nuevos aportes se pueden nombrar la Enseñanza Situada, a través de actividades relacionadas al mundo real, en cooperación y colaborativas entre los estudiantes, y Las Cogniciones distribuidas de Gabriel Salomón cuya mirada es de carácter sistémico y hace hincapié en las herramientas culturales y en el fondo social al cual el aprendiz accede cotidianamente.

Los rasgos principales de estos nuevos modelos educativos se centran en el aprendizaje autónomo del estudiante, exigiendo una nueva organización de las actividades de enseñanza, de aprendizaje, y de evaluación.

En este contexto, surgen las nuevas metodologías innovadoras centradas en el aprendizaje autónomo del estudiante, donde la responsabilidad del aprendizaje depende de su actividad, implicación y compromiso; siendo importante, en el nivel superior, organizar determinadas situaciones que sitúen al estudiante en una posición diferente a la habitual en la enseñanza universitaria. Probablemente uno de los pilares fundamentales que sustenta este proceso de cambio radica en tomar conciencia de la importancia que supone prestar atención a la interacción que se produce en el proceso de aprendizaje de los alumnos y en el diseño de las situaciones contextuales que lo facilitan.

## **El Método de Casos como metodología innovadora y transdisciplinar**

Frente a este desafío resulta muy oportuno hablar y proponer modalidades diferentes a las establecidas tradicionalmente como lo es el método de casos.

Son varios autores que han indagado sobre esta metodología y van explicitando diferentes características. Wassermann (1994), lo define como “instrumentos educativos complejos que aparecen en forma de narrativas. Un caso incluye información y datos... son por naturaleza interdisciplinarios” (p. 19) en tanto Fernández March (2006) expresa que se trata de una técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces.

Por su parte, Boehrer y Linsky (1990) expresan que:

“El Método de casos es una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo. Parte de la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el problema planteado” (p.10)

A su vez Asopa y Beve (2001) agregan que se trata de “un método de aprendizaje basado en la participación activa, cooperativa y en el diálogo democrático de los estudiantes sobre una situación real” (p.5).

En forma más general, Cazau (2000) lo define como un método de trabajo que puede ser utilizado para la producción de conocimiento (investigación), para su aplicación ante situaciones concretas (prácticas profesional) y para la difusión del conocimiento generado (enseñanza). A esta última modalidad también se la denomina, casos para la enseñanza. Desde esta última perspectiva, la metodología permite generar bancos de casos, a partir de situaciones reales, que pueden ser utilizadas por el docente para abordar diferentes temáticas de su curso.

Un buen caso para la enseñanza y aprendizaje se convierte en “el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente” (Wassermann, 1994, p.20).

El uso de esta metodología basada en los casos comenzó a utilizarse en la School of Law de la Universidad de Harvard, y desde entonces se ha venido utilizando en

algunas disciplinas para formar a ejecutivos, abogados y directores de empresa, fundamentalmente.

Concretamente esta metodología consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que los estudiantes lo estudien y analicen. Hay diferentes modalidades para su aplicación, se puede trabajar con casos ya resueltos y analizar el proceso ya seguido por agentes expertos o también se puede diseñar casos destinados al entrenamiento en la resolución de problemas específicos. Estos últimos pueden requerir la aplicación de conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, o bien pueden servir de plataforma para generar aprendizaje de manera más inductiva. En ambas modalidades se exige a los estudiantes la toma de decisiones sobre la base de información que deben analizar críticamente.

Además, como permite trabajar desde un enfoque profesional los problemas de un dominio determinado resulta útil para crear contextos de aprendizaje que faciliten la construcción social del conocimiento y favorezcan la verbalización, explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas y de los conocimientos.

También es importante resaltar que este tipo de metodología propicia un análisis crítico de información ya que, al disponer de mucha información, característica de la sociedad actual, es necesario adquirir la capacidad de distinguir lo importante de lo que no lo es, y como consecuencia saber elegir una opción entre las disponibles, o sea tomar decisiones a los efectos de resolver un problema actual o potencial (aun cuando no se evidencie un conflicto latente). Colateralmente, “repromueve el pensamiento estratégico la curiosidad y el interés del estudiante en su propio aprendizaje” (Sánchez Moreno, 2008, p. 24).

Por ello, entre sus características y fortalezas, se destaca la estimulación de un aprendizaje significativo, el mayor el interés por parte de los alumnos y la posibilidad de desarrollar en ellos una serie de habilidades que en otras metodologías educativas se muestran menos eficaces.

Poder utilizar la metodología de los casos requiere de:

1. apertura docente
2. alta autonomía del estudiante.

En primer lugar, se debe lograr una apertura docente, actitud fundamental, ya que es necesario en la redacción de los casos el logro de preguntas “más abiertas” que “cerradas; cuestión más difícil de lograr en matemática, cuya enseñanza responde, aún hoy día, a los parámetros tradicionales. Y por otro lado, es necesario un “cambio” en el rol del docente, puesto que, se trata de orientar y guiar el proceso de

aprendizaje más que de transmitir información, es decir, orientar al estudiante para “interpretar”, “comprender” los contenidos tratados.

En segundo lugar, se requiere de una visión más estratégica y amplia, que deje muchas posibilidades de desarrollo al estudiante y logre autonomía en su aprendizaje. Es importante que se propicie o incentive al estudiante a “avanzar” en el desarrollo del caso sin temor a equivocarse y mostrarle que su opinión es válida. De esta manera el estudiante se despoja de la opinión y control del docente y se acostumbra a trabajar en forma libre, en emitir opiniones, en volver atrás, corregir sus errores y sugerir nuevos planteos. El trabajo en equipo, colaborativo, es otro ingrediente fundamental en esta metodología.

### **El proceso evaluativo del aprendizaje en método de casos**

El proceso de enseñanza y aprendizaje no se encuentra completo si no nos referimos a los métodos de evaluación. Los investigadores expertos en esta temática expresan que los docentes, por lo general en forma inconsciente, aplican evaluaciones relacionadas a determinadas concepciones sobre el aprendizaje.

A raíz de estas posiciones las evaluaciones en general, se pueden categorizar desde una mirada positivista -tradicional- y evaluaciones desde miradas que contemplan la construcción histórica y sociocultural -alternativa-.

Dentro de la Evaluación Tradicional se pueden enumerar los siguientes modelos de evaluación: sumativa, externa, vertical, criterial, individual, hecha por el profesor, pruebas objetivas, centrada en el logro de objetivos, entre otras.

Y dentro de la Evaluación Alternativa se hace referencia a: Formativa, Interna, referida a principios educativos, horizontal, procesual participativa, compartida, continua, autoevaluación y co-evaluación, evaluación de los aprendizajes, entre otras.

La evaluación en el método de casos se ubica dentro de la categoría de Evaluación Alternativa ya que contemplan los formatos basados en problemas y casos. Para el estudiante estas propuestas les suponen verdaderos desafíos cognitivos que superan ampliamente el nivel descriptivo de conocimiento que privilegian las evaluaciones tradicionales.

Cabe aclarar la necesidad de pre-establecer criterios para poder evaluar las diferentes metas del aprendizajes. Estos criterios no sólo están referidos al conocimiento disciplinar adquirido sino también involucra aspectos actitudinales. Hacer explí-

Los criterios con que se califica el desempeño de los alumnos aumenta la fiabilidad y la validez de la evaluación (Wassermann, 1994, p. 191).

De este modo, en el presente Proyecto se elaboró una *matriz de valoración* que permitió valorar los siguientes aspectos:

A) Del Informe escrito, A1) Presentación A2) Redacción A3) Información registrada A4) Bibliografía

B) Del Contenido Disciplinar, B1) Completitud del Contenido B2) Interpretación de datos B3) Utilización adecuada de los conceptos disciplinares B4) Metacognición de los contenidos utilizados.

C) De la Actitud, C1) Tipo de actitud C2) Discusión en grupo C3) Disposición a auto evaluarse C4) Originalidad/creatividad.

### **Descripción de los casos**

La preparación del caso implicó “acuerdos” de los docentes, en el sentido de formular los objetivos de enseñanza y de aprendizaje, así como decidir qué y cómo serían los instrumentos de evaluación.

La secuencia que seguimos los docentes para diseñar y formular los casos fue la siguiente: a) Dar “forma” a la idea primaria del planteo del caso b) Acopiar y clasificar los documentos disponibles c) Seleccionar los documentos relevantes d) Preparar un esbozo del caso e) Realizar ensayos internos sobre las posibilidades del caso entre docentes f) Corregir en función de las sugerencias recibidas de nuestros pares.

Los casos que finalmente se redactaron se titulan: “Zapaterías Priamo” y “Golden Retriever: un tesoro dorado”.

En cuanto a su aplicación, se invitó a los estudiantes de Facultad de Ciencias Económicas de la UNLa participar de esta experiencia, mediante la organización de una Jornada de evaluación de la aplicación del método de casos en Matemática, cuya finalidad fue a) Aplicar la metodología de enseñanza y aprendizaje por casos a un grupo testigo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas y b) Evaluar la aplicación de la metodología de enseñanza y aprendizaje por casos en Matemática.

Dicha jornada estuvo diseñada entre encuentros que corresponden a cuatro fases diferentes: a) De presentación: metodología y el caso a los estudiantes b) De estudio: Lectura a fondo del caso y búsqueda de información c) de interacción: entre los grupos y entre docente y estudiantes d) de evaluación: debatir y confrontar las resoluciones.

Es importante destacar que se tuvo en cuenta para esta experiencia la introducción de diferentes herramientas tecnológicas y el uso de las redes sociales. De esta manera los estudiantes disponían de un aula virtual que fue preparada al efecto para que puedan realizar consultas con los docentes y entre sus pares y se propuso además, un foro permanente de debate sobre las diferentes posibilidades de solución de los casos planteados. Se creó a tal efecto un grupo dentro de las redes sociales para favorecer la comunicación permanente.

*Caso “Zapaterías Priamo”.* Este caso está dirigido a estudiantes que cursan Matemática Financiera. Asignatura ubicada en el cuarto año del Plan de estudios de la carrera de Contador Público Nacional y de la Licenciatura en Administración de Empresas. La situación que se está viviendo en nuestro país ofreció una oportunidad para trabajar contenidos de Matemática Financiera plausibles de ser protagonizados por cualquier ciudadano. Se trabajaron los conceptos como la inversión, los intereses, los préstamos, las empresas familiares, el efecto de los gastos en los préstamos, los flujos de capitales, valuación de proyectos de inversión.

El tema se eligió teniendo en cuenta que esta materia es de carácter interdisciplinaria, ligada a la resolución de problemas y donde el uso de las hojas de cálculo y otras tecnologías son facilitadoras de operaciones matemáticas y de la búsqueda de información.

El caso es totalmente ficticio, si bien el nombre existe como tal y puede enmarcarse entre los casos del tipo “resolución de problemas y toma de decisiones”. Este caso se orientó a que los estudiantes puedan aplicar los contenidos teóricos desarrollados demostrando ser profesionales capaces de encontrar soluciones expertas, preparados para dar fundamentaciones profesionales y crear contextos de aprendizajes propicios para la construcción social del conocimiento.

*Caso Golden Retriever: un tesoro dorado.*

Este caso está dirigido a estudiantes que cursan Análisis Matemático. Es decir, alumnos que se encuentran en el primer año de las carreras de grado de la Facultad, pueden o no tener aprobada la asignatura Matemática Básica.

Una idea surge haciendo uso de las ONG que se dedican a la crianza de perros para terapia de personas, en especial, los de raza Golden Retriever. Así, se logró articular, las asignaturas Administración general y Análisis Matemático.

El caso tiene su origen en la vivencia de una pequeña niña y su mascota, un perro de raza Golden Retriever. Se logra analizar las ONGs que se dedican a la crianza de perros para terapia de personas desde el punto de vista administrativo y el crecimiento de los perros, en peso y estatura. Este caso se basa en dos ejes principales, el primero refiere a las distintas organizaciones no gubernamentales, su compo-

ción y su normativa mientras que el segundo, analiza el comportamiento del crecimiento de los perros de esta raza. Su abordaje parte desde el sentido común finalizando en un análisis basado en argumentos matemáticos.

Desde la cátedra de Administración General se pretendió que los estudiantes pudieran diferenciar las Organizaciones con fines de lucro de las Organizaciones no gubernamentales (ONG); reconocer las funciones administrativas de planificación, organización, dirección y control, así como analizar las distintas habilidades y roles que deben cumplirlos administradores - fundamentalmente - de las ONG. Desde Análisis Matemático, se tuvo como finalidad revisar los distintos tipos de funciones matemáticas e indagar acerca de la diferencia entre función lineal y no lineal, el planteo de expresiones algebraicas para aproximar series de puntos y su debido análisis de validación.

En las Jornadas de evaluación participaron un grupo de estudiantes voluntarios. En el proceso evaluativo del primer caso “Zapaterías Priamo”, se pudo observar que los alumnos pudieron transferir los contenidos propios de Matemática financiera, pero en cierta forma, aún no demuestran tener la autonomía que se espera para un estudiante ya avanzado de la carrera. Si, se destaca la destreza que demostraron para utilizar las redes sociales tan comunes en la actualidad, a través de sus celulares.

Del caso de Análisis Matemático y Administración General, y del análisis de las producciones presentadas por los estudiantes, en función de los objetivos planteadas se destacan algunas consideraciones generales, las cuales se detallan a continuación:

a) *Informe escrito*

En general, la presentación del informe se realizó en tiempo y forma, estuvo bien diagramada, sin embargo, algunos grupos, no detallaron las referencias bibliográficas.

a) *Contenidos disciplinares*

Los estudiantes pudieron responder correctamente a las cuestiones planteadas en el caso para el área de Administración. Luego de una indagación grupal en la región, pudieron identificar y categorizar las ONG (Organizaciones no gubernamentales) como las organizaciones encargadas de administrar todo lo referido a la zooterapia, así como también las habilidades específicas de sus administradores.

No ocurrió lo mismo así en el área de Matemática, ya que si bien todos los grupos lograron medianamente analizar conceptos matemáticos no lograron relacionarlas con las preguntas del caso. Es decir, no logran determinar qué elementos o qué información le brindan los conceptos trabajados (razón de cambio, razón de



cambio instantánea, función derivada primera y segunda, punto de inflexión, etc.), respecto al contexto estudiado. Por tanto, las respuestas a las preguntas planteadas o las conclusiones a las cuales arribaron respecto al caso se plantean con una perspectiva intuitiva, no analítica.

Los siguientes párrafos transcritos constituyen un ejemplo de lo que afirmamos:

“El aumento de peso no es constante, ya que como podemos ver en el gráfico, tienden a tener un gran incremento los primeros meses y luego a estabilizarse, a su vez mes a mes van ganando cada vez menor peso”.(Grupo 1)

“Como observamos en el gráfico obtenido, el aumento de peso es variable, con mayor incremento en los primeros meses de vida y luego tiende a estabilizarse” (Grupo 3).

Para hallar la expresión algebraica de la función modeladora de la situación los alumnos seleccionaron dos estrategias: dos grupos utilizaron la opción “agregar línea de tendencia” de un gráfico de línea (planilla Excel) obteniendo el polinomio:

$$f(x) = -0,0015x^5 + 0,0512x^4 - 0,6281x^3 + 3,1947x^2 - 2,9078x + 9,1894$$

Los otros dos grupos optaron por la función logística calculando los parámetros correspondientes mediante un sistema de ecuaciones no lineal, obteniendo:

$$f(x) = \frac{53,5}{1 + 2,37(1,76)^{-x}}$$

Con respecto al cuestionario aplicado a los estudiantes, la mayoría de ellos opinaron que el caso les resultó muy interesante, de clara redacción, las preguntas incluidas fueron pertinentes y los guiaron en la resolución. Los estudiantes otorgaron una valoración alta a los siguientes aspectos:

- Transferencia de las asignaturas al caso,
- La planificación y presentación de un informe escrito,
- El fortalecimiento del compromiso en el aprender y en el aprendizaje autónomo;
- Una valoración media a la “actitud para afrontar el aprendizaje sin el control del profesor”.

Algunas de sus opiniones se transcriben a continuación:

“me interesó mucho esta forma de completar el estudio de la materia”

“me llamó la atención de involucrar diversas materias en un caso”

“me pareció interesante la libertad de disponer tanto de formatos como de contenidos, sin embargo, me dio la sensación de no estar bien delimitado porque se hacía difícil elegir hasta donde profundizar con cada uno”

“Me resultó impactante la aplicación de la matemática a algo tan simple como el crecimiento del perro”.

Se destaca que un grupo de alumnos desarrolló el caso, por modus propio, para el crecimiento de los caballos, dado que este animal también es utilizado junto a los perros en la Zooterapia. Este mismo grupo manifestó que en la resolución del caso lograron “utilizar dos herramientas matemáticas básicas: Razón de cambio promedio y derivadas, para poder estudiar el crecimiento a lo largo del tiempo, cuando es más rápido” (Grupo 5)

## **Conclusiones**

La aplicación de la metodología de casos para la transferencia e interdisciplinaria de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas resultó para el equipo de investigación una experiencia innovadora y positiva teniendo en cuenta que se a) “logro” la redacción de casos, b) diseñó una nueva estrategia de evaluación que nos brindó información más detallada sobre lo que han aprendido los estudiantes y de sus dificultades. No obstante, esta información será útil en la medida en que los docentes puedan reutilizarla ya sea para replanificar sus actividades o bien planificar nuevas actividades orientadas a solventar los déficits/dificultades de los alumnos. También es de destacar que la estrategia de evaluación fue útil para los estudiantes ya que les permitió rever su trabajo en función de los criterios establecidos en la matriz de valoración.

Por otro lado, resaltamos que los estudiantes se han entusiasmado con esta metodología innovadora dentro del ámbito de la Facultad de ciencias Económicas de la UNL donde el trabajo colaborativo fue esencial, dado que lograron integrar los contenidos disciplinares en base a situaciones reales.

“La enseñanza con casos insiste en la formación de hábitos de pensamiento, por ello, los instrumentos de evaluación deben determinar en qué medida los estudiantes son capaces de aplicar los principios y conceptos aprendidos a la resolución de problemas” (Wassermann, 1994, p. 223).

En nuestro proyecto subyace la idea de la importancia del quehacer docente en los primeros años de los estudios universitarios. Esto implica que la tarea se concibe como una actividad profesional, lo cual implica tomar decisiones, justificarlas y conocer y tener disponibles una gran variedad de herramientas metodológicas para adecuarlas a los diferentes contextos actuales. De modo que, abordar el estudio de esta metodología y aplicarla en un grupo de alumnos reducido aportó, a los integrantes del equipo de investigación, conocimiento metodológico para abordar en forma integral el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

De modo tal que, la ejecución del proyecto se puede valorar desde los siguientes aspectos:

-Formación de los integrantes en a) la redacción de casos para la enseñanza en asignaturas del Plan de estudios de las carreras de la Facultad de Ciencias Económicas, involucrando al área Matemática, b) en el diseño de estrategias de evaluación distintas a las tradicionales.

- Abordarla integrabilidad como posibilidad de recuperar el sentido del quehacer universitario y la construcción de espacios de reflexión crítica, en nuestro caso, vinculado a los contenidos disciplinares de las asignaturas involucradas.

En prospectiva, el equipo de investigación, se propone formular las modificaciones surgidas del análisis de la aplicación al grupo testigo y aplicarlo nuevamente a un grupo más numeroso de estudiantes de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

## **Bibliografía**

**Alcoba Gonzalez, Jesús.** (2012): "La clasificación de los métodos de enseñanza en Educación Superior. Contextos Educativos", 15, 93-106. Recuperado Abril 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972903>

**Álvarez Méndez, Juan** (2005). "Evaluar para conocer, examinar para excluir". Ed. Morata. Madrid

**Asopa, B. & Beye, G.** (2001). Appendix 2: The case method. Recuperado 10/11/ 2013 en <http://www.fao.org/docrep/W7500E/w7500eob.htm>

**Biggs, John.** (2010) "Calidad del aprendizaje Universitario". Editorial Narcea. Madrid.

**Bohrer, J. y Linky, M.** (1990) citado en Guías servicio de innovación educativa Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado 3/12/ 13 <http://innovacioneducativa.upm.es/MdC-guia.pdf>

- Bruner, Jerome** (1986) "Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia". Editorial Gedisa. España
- (1997)" La educación, puerta de la cultura". Editorial Visor España.
- Cazau, Pablo.** (2000). "La casuística en la enseñanza de nivel superior". Citado en Vazquez, M. I. (2007). *La gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Buenos Aires. Gráfica Don Bosco.
- Coll, César y Otros** (2004) " Desarrollo psicológico y educación II". Editorial Alianza. Madrid.
- De Zan, Maria Elena** (2001)."La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje." Editorial Santillana. Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel.**(2013) "Secuencias de Aprendizajes ¿un problema del enfoque de competencias o un re-encuentro con perspectivas didácticas ?". Revista Profesorado. Vol. 17.No.,3. Recuperado 03/12/2015 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>
- (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Fernandez March, Amparo.** (2006). "Metodologías activas para la formación de competencias". *Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 35 – 56. Recuperado 12 Dic 2013 en: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>
- Florez Ochoa, Rafael** (1999) . "Evaluación Pedagógica y Cognición". Ed. Mac Graw Hill. Colombia.
- Gardner, Howard.** (2000). " La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender". Ed. Paidós Ibérica. S.A. Barcelona, España.
- Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, José.** (1997) "Comprender y Transformar la enseñanza". Ed. Morata. Madrid.
- Lipman, Marilyn** (2004). "Nuevas propuestas de evaluación de los aprendizajes en la cátedra universitaria". Análisis de experiencias en el ámbito de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA. *Revista Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación*. P.45-54 .Año XII .No.22
- Lopez, Alfonso** (1997). "Iniciación al método de Casos". Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Martinez Mediano, C., Riopérez Losada, N., Lord, S.** (2013). "Programa de Desarrollo de Competencias para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Estudiantes de Educación Superior". *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*. 22, 22, 137-151. DOI: 10.7179/PSRI\_2013.22.02 © SIPS .
- Ortega Santos, Themis**(2007) "La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza". *Revista Pampedia* No. 3. Recuperado el 12/10/2015 Disponible en <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-3/6-La->

fenomenografia-una-perspectiva-para-la-investigacion-del-aprendizaje-y-la-ensenanza.pdf

**Palladino Enrique.**(2006) "Sujetos de la educación. Psicología, Cultura y Aprendizajes" . Cap.3 . El enfoque Conductista. Editorial Espacio. Buenos Aires.

**Pozo, Juan.** (1989). "Teorías cognitivas del aprendizaje". Ed. Morata. Madrid.

**Sanchez Moreno, Marita (2008).** "Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos". Recuperado 26 de abril de 2012 en:

<http://www.unizar.es/ice/index.php/metodologias-y-evaluacion/27-como-ensenar-en-las-aulas-universitarias-a-traves-del-estudio-de-casos>

**Skinner, Burrhus.** "Sobre El Conductismo". 1994. Editorial Planeta Argentina .Buenos Aires.

**Stone Wiske, Martha.**(1999) "La Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica". Ediciones Paidós Iberica, S.A.

**Temporetti, Felix** (2004). "Aprendizaje, prácticas educativas y psicología cultural". Jornadas Latinoamericanas de investigación y práctica en psicología educacional. UBA.

----- **(2013)** "El estudio científico de los fenómenos humanos y el lugar de la Psicología" en "Acercarse a la Investigación científica", Rosario, Editorial Laborde.

**Wasserman, Selma.** (1994). "El estudio de casos como método de enseñanza". Nueva York, UEA: Amorrortu editores.

# El taller como dispositivo de enseñanza en la universidad

SUSANA MARÍA CAVAILLE

susanacavaille@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos –FCEDU- UNER

*“No debemos abandonar la idea del taller como espacio social. Los talleres, hoy como ayer, han sido y son un factor de cohesión social mediante rituales de trabajo”*

*RICHARD SENNETT*

## Introducción

Mientras *“la escuela es presentada como la institución responsable de la transmisión de “la” cultura en “la” sociedad”* (Landeu:104) la universidad aparece como la encargada de los saberes profesionales y académicos.

Ni las Universidades (públicas o privadas), ni las Facultades, ni las propuestas académicas de una misma carrera son homogéneas entre sí, y tampoco las cátedras o talleres aún de una misma institución, y esto es tanto desde lo declarativo como por las múltiples intersubjetividades puestas en relación. En cada Facultad y hasta en cada clase coexisten y conviven, no siempre armónicamente, diferentes conocimientos, modelos y recursos culturales. Uno de los aspectos principales del campo de la comunicación ha sido y continúa siendo la vinculación con las artes. Lo comunicacional aparece ligado a los lenguajes artísticos desde los modos de “presentar” los mensajes en los distintos soportes, es decir, la relación de lo comunicativo con lo expresivo y lo estético. En esta articulación se ubica el Taller de Imagen del que nos ocupamos.

## Lugar de partida

Un taller (el de Imagen) entre otros que integra una propuesta curricular particular, cual es la Licenciatura en Comunicación Social, de la Facultad de Ciencias de

la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Entendemos necesario, referenciar, al menos brevemente, cada una de estas partes constitutivas, porque no solo es particular sino porque la mirada que se propone es una entre muchas otras posibles.

La Universidad Nacional de Entre Ríos resulta de la conjunción de múltiples aspectos, de índole muy diversos, tanto sociales, políticos como culturales regionales y nacionales. Es creada, mediante Ley N° 20.366, el 10 de mayo de 1973 por el entonces presidente de la nación, General Alejandro Agustín Lanusse, a tan solo 15 días de la entrega del mando al presidente electo - Héctor J. Cámpora. En la misma fecha y conjuntamente con la UNER, se crean otras tres universidades: Universidad Nacional de Santiago del Estero (Ley N° 20364), Universidad Nacional de San Luis (Ley N° 20365) y Universidad Nacional de San Juan (Ley N° 20367)<sup>1</sup>.

La creación de nuestra universidad se trata de la unión, (concretadas en distintos momentos), de unidades académicas preexistentes y de distintas jurisdicciones (Universidad Nacional del Litoral, Universidad Católica Argentina e instituciones dependientes de la provincia) y otras nuevas. Por lo tanto, en la conformación se articula en base a instituciones provenientes de distintos organismos, con diferentes trayectorias y concepciones, público y privado, lo nacional y lo provincial, laica o confesional, y cada una con propuestas de diferentes disciplinas basadas tanto en ciencias exactas, naturales como sociales.

La Universidad Nacional del Litoral (UNL) es parte de nuestra historia, por su cercanía geográfica pero fundamentalmente por su trayectoria y significación en la constitución de la Facultad de Ciencias de la Educación y la propia Universidad Nacional de Entre Ríos. La conformación de la UNER se realiza sobre la base de la transferencia de cuatro instituciones de la UNL en la provincia de Entre Ríos, siendo una de ellas la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná.

A modo de referencia, cabe mencionar que la Universidad Nacional del Litoral (UNL), fue creada en 1919<sup>2</sup> como la primera Universidad regional de la Argentina, sufrió tres desmembramientos: el primero fue en 1956 con la creación de la Universidad Nacional del Nordeste y los otros dos ocurrieron en el periodo militar referenciado más arriba -Revolución Argentina-, siendo en 1968 la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el último, en 1973, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

---

1 "Normas que modifican y/o complementan a Ley 17245 PODER EJECUTIVO NACIONAL (P.E.N.)". En Información Legislativa. Recuperado en julio de 2016 de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verVinculos.do?modo=2&id=189246>.

2 Por Ley 10.861 y surge como la nacionalización de la Universidad Provincial de Santa Fe.

A continuación nos referimos a la Facultad de Ciencias de la Educación, ubicada en la zona céntrica de la ciudad de Paraná, a pocos metros de la sede del gobierno provincial, y tal como mencionamos, es parte fundante de la Universidad Nacional de Entre, pero al indagar por su historia resulta particularmente interesante porque es así como se encuentra un primer antecedente como Facultad también en la ley de creación de la UNL en 1919. Por lo tanto, se trata de una historia conformada a partir de múltiples avatares institucionales en ese devenir histórico, pasando por distintos momentos de transición institucional –cierre, reapertura, cambios de denominación y dependencia organizacional– pero también cuenta en su haber el hecho de conformar por segunda vez, la creación de una universidad nacional, pública y laica. También es preciso mencionar, que ambas creaciones universitarias (UNL y UNER) se producen en dos contextos políticos diferentes y que ambos presidentes llegaron al cargo por caminos opuestos.

Sintéticamente podríamos mencionar, y a muy grandes rasgos, que las propuestas académicas en su trayectoria estuvieron vinculadas a la Filosofía, Pedagogía y la Enseñanza en los diferentes niveles, variando los enfoques disciplinares dependiendo de los periodos. En los 80, la Facultad de Ciencias de la Educación incorporará como propuesta académica estudios ligados a la comunicación, lo que constituye un nuevo signo/ un nuevo hito institucional. Así, mientras que en el plano universitario se encontraba aún en proceso constitutivo, y en el plano nacional, en plena vigencia del último gobierno militar, en 1980 es creada la carrera de “Licenciatura en Ciencias de la Información”. En 1985, tras una revisión del plan de estudios, adquiere su actual denominación de “Licenciatura en Comunicación Social”, lo que no solo es un simple cambio de nombre, sino fundamentalmente de paradigma. Transformación que va de la mano con el inicio de la recuperación democrática nacional, la reconstrucción universitaria nacional y, en el plano interno de la UNER, periodo de normalización y organización hasta la primera conformación de los órganos colegiados.

Del análisis curricular de ambas propuestas relacionadas al campo de conocimiento, tenemos una primer carrera -Ciencias de la Información- sin ningún Taller y una segunda -Comunicación Social- que incluye varios Talleres. Por lo cual, surgen múltiples interrogantes, como ser, el significado de la modalidad Taller, los alcances, como es que aparecen, cuando se produce, que antecedentes se encuentran.

En este marco disciplinar y curricular se ubica el Taller de Imagen en que nos desempeñamos y que ha sido el disparador de este trabajo.

En nuestra indagación por los orígenes del mencionado taller, encontramos la primera mención formal en 1984, más precisamente el 2 de abril, cuando la Decana



en ejercicio de atribuciones del Consejo Académico, establecía mediante Resolución N° 6/84, las asignaturas que se dictarían ese año en el primer año de la Licenciatura de Ciencias de la Información. Si bien dicha Resolución, fue objeto de análisis en los cuerpos técnicos de las autoridades universitarias en cuanto al encuadre formal de la misma y al contenido, lo cierto es que dicho acto administrativo, encontramos establecido la primera mención del Taller de Imagen. Hecho que nos deja planteada la inquietud para nuevas indagaciones acerca de las razones y motivos determinantes, y que son necesarias dejar en suspenso.

### **Interrogantes iniciales sobre Taller**

En este punto, formulamos las primeras preguntas y nos proponemos indagar acerca del término taller. ¿Qué significa taller?, ¿hay diferentes tipos de taller?, ¿cuáles son las implicancias de taller en lo educativo?, y ¿en el ámbito universitario? ¿Qué significa en la práctica docente? ¿Por qué se denomina taller a una actividad académica y no asignatura o seminario? ¿Cuáles son sus particularidades?

Para iniciar, diré que taller significa pensaren relación a una práctica, a un lugar y una actividad sostenida en el tiempo, dado que heredan a los talleres de los artesanos, de los escultores, como el lugar donde se reunían los que conocían el oficio y los aprendices. Es decir, necesariamente, remite a un lugar de enseñanza y aprendizaje, de práctica y trabajo, de personas vinculadas por objetivos, un interés de realización de algo y de un sentido de producción colectiva.

En la actualidad, se encuentra una gran diversidad de oferta, de posibilidades, disponibilidades, opciones de talleres. Aquellos ligados a lo artístico-urbano: música, teatro, literatura, danza. También bajo el vocablo francés de atelier de pintura, dibujo y otros. Por otro lado, mencionar los talleres vinculados a la técnica y los que guardan relación tanto con oficios tradicionales como otros nuevos a partir de la aparición de nuevos objetos técnicos, como por ejemplo, electricidad, carpintería, panadería, refrigeración, soldadura, tejido, computadoras, celulares, etc. La palabra atelier significa taller o estudio de un pintor, escultor o modisto, y se la emplea habitualmente para referirse a un "taller artístico", entendido modernamente como un espacio de aprendizaje y creación artística en común, que reúne a artistas profesionales o aficionados para compartir experiencias.

La Real Academia Española define taller como: lugar en el que se trabaja una obra, que se realiza un trabajo manual, también como estudio de un artista y "conjunto de estudiantes o colaboradores de un maestro", es decir, que trabajan a las

órdenes de un pintor, escultor, arquitecto en una determinada obra y como una “escuela o seminario de ciencias o de artes”. Los sinónimos son: “astillero, obrador, fábrica”.

Hasta ahora me referí a una noción de taller asociada al trabajo manual relacionado con lo artesanal, que se puede pensar como un modo de vincularse/nos entre personas, y de un procedimiento plenamente vigente. Esta vigencia temporal pone de relieve el tema e invita a seguir reflexionando e investigando.

Ahora bien, con lo enunciado hasta aquí, taller es una noción ligada a un “saber hacer” y siempre hay un objeto definido que los vincula.

Si bien hay un uso de la palabra taller relacionado con lo industrial, con los múltiples procesos y operaciones que se desarrollan en las fábricas en tanto lugares de trabajo, no constituyen objeto de este trabajo en sí. Interesa pensar “taller” en el uso vinculado a lo artesanal y lo educativo. Abordaremos el tema del siguiente modo: en una primera aproximación, en un sentido amplio, dado que posee una multiplicidad de usos el término tanto en el plano artístico como en el educacional, con gran trayectoria histórica y diversas clasificaciones, especificidades, que, en sí mismos, cada uno posibilitan constituirse en temas de investigación; en un segundo momento, considerar la utilización del mismo dentro de instituciones educativas –que también es amplio y variado- hasta los talleres que conforman una estructura curricular, como es el caso del Taller de Imagen I de la carrera de Comunicación Social.

Los ejemplos de talleres mencionados anteriormente (de gran importancia social) son espacios -si se me permite la denominación- “informales” de aprendizaje, en tanto están fuera de un curriculum y de una institución académica. Es decir, fuera de planes de estudios diseñados por el Ministerio de Educación o las universidades, son propuestas de profesores u organismos y, por ende, un poco más “libres” en ese sentido.

Dichos talleres se constituyen por diferentes factores, y dependiendo del medio social en que se instituyen y quienes lo impulsan (para que se entienda, los fines son diferentes para un taller de teatro dependiente de un teatro que el de un centro vecinal de un barrio) pero con un posible común denominador aglutinante, motor, que da forma, continuidad, que es el interés personal y motivacional de cada uno de los participantes sobre el objeto o tema en cuestión. Los mismos se instalan por fuera de espacios académicos y sostienen como bandera que toda persona, en cualquier momento que quiera saber/participar pueda hacerlo dado que se conciben como sitios de prácticas, de enseñanzas, de aprendizajes y de interacción. El único compromiso es el deseo de saber y de hacer y, en su mayoría, no hay certificaciones. A diferencia de los talleres desarrollados o coordinados por instituciones educativas

que certifican dichos procesos y por ello se establecen cronogramas y requisitos a cumplir por los participantes, al margen del tipo de actividad y modalidad que se proponga. Las distintas instituciones educativas reconocidas oficialmente, son precisamente las delegadas por el estado para acreditar conocimientos y saberes. En el caso de las Universidades Nacionales son las responsables legales y sociales de las profesiones y por ello, son las encargadas de otorgar títulos habilitantes.

Al mencionar el tema de las certificaciones y las instituciones, surge a modo de interrogantes, si a nivel imaginario, no se produce una asociación de diferentes “calidades” y “metodologías” de transmisión de saberes. Y si es así, ¿si esa diferencia deviene, en parte, de la relación con la “formalidad” e “informalidad” en cada uno de los espacios? Inquietudes que conlleva de modo explícito o implícitamente el tema de la “validez” y la significación social, lo que deriva en una complejidad de tensiones y de juego de intereses que no se abordarán ahora.

Repasando lo mencionado hasta aquí, se puede decir, que a nivel macro, hay diferentes tipos de talleres, con fines y objetivos distintos, tanto desde lo propositivo como desde lo social. Ambas enseñanzas son requeridas y valoradas socialmente, conviven y es importante mencionarlo y tenerlo presente.

Con el transcurso del tiempo, ha habido una extensión de la noción de taller (de lo manual) al concepto de trabajo intelectual, e incluso hasta su equiparación con seminario o escuelas. Volveremos sobre este aspecto.

Por lo tanto, surge un uso del término taller ligado a las instituciones educativas de todos los niveles, tanto como espacios de capacitación para los distintos actores educativos y sociales, como de reflexión de la propia actividad docente y generador de producción de conocimientos, además de las propuestas curriculares destinadas a los propios estudiantes. Es decir, se concibe como una metodología de trabajo y así lo expresa la Prof. Landreani para quien *“el taller no es privativo del ámbito educativo. Es una modalidad de trabajo grupal” con características propias y que “trabajar en taller presupone una tarea encarada por un grupo de personas que se proponen objetivos comunes, es decir que su principal rasgo es su carácter cooperativo. Co-operar es realizar una tarea compartida, en la que cada uno asume parte de la responsabilidad colectiva”*(Landreani, 1996:12).

### **“Taller” en el ámbito educativo**

En esta instancia y habiendo enunciado la multiplicidad de usos de la expresión taller, es momento de preguntarse/pensar que al igual que otros modos, métodos y

prácticas del ámbito educativo no surgen de la nada ni en forma aisladas, sino que hay contextos y condiciones que favorecen los procesos. ¿Cuándo surgen originalmente los talleres y cuando en el sistema educativo propiamente?, y ¿desde cuándo en la Universidad? ¿Qué factores influyeron? ¿Cuáles son sus usos e implicancias? ¿Difieren entre propuestas curriculares y los no curriculares? ¿Qué sucede con los diferentes tipos de talleres?

Para ello, es necesario recurrir a diferentes estudiosos en busca de respuestas. María Teresa González Cuberes, en la obra “El taller de los talleres”, nos ubica e introduce en el tema del siguiente modo: *“el Taller, aparece, históricamente, en la Edad Media. En aquella época, los gremios de artesanos pasaron a ocupar el lugar de los mercaderes. Esta organización de trabajadores se continuó hasta el siglo XIX. Sólo los “maestros” artesanos eran miembros del gremio y llegar a serlo no era fácil. El “maestro” hábil en su oficio, aceptaba en su taller a un cierto número de aprendices, quienes comenzaban su aprendizaje alrededor de los 12 años. Durante su entrenamiento, que podía prolongarse entre 5 y 12 años, según la habilidad requerida, los aprendices compartían casa y comida con el “maestro”. Una vez completada su formación, el aprendiz adquiría la condición de oficial, y aunque estuviera en condiciones de abrir su propio comercio, aún no podía incorporarse al gremio. Para ser admitido debía rendir exámenes orales y presentar su “obra maestra”; aprobados estos requisitos pasaba a ser “maestro”. Por lo que expresa que: “Como vemos, el taller como lugar de trabajo y aprendizaje, no es un hecho novedoso, y con los años fue incorporándose a distintas áreas”* (González Cuberes, 1991:4).

Asimismo, en el mismo libro, González Cuberes, escribe que es reciente en nuestro país la difusión del taller en las escuelas, y que dicho surgimiento en la Argentina estuvo relacionado con la plástica, las actividades prácticas, literarias y expresivas, a la vez que agrega que *“las carreras de Arquitectura, y Artes Visuales también lo incorporan para entrenar a los estudiantes a partir del hacer”* (González Cuberes, 1991:4).

Por lo tanto, tenemos aquí una perspectiva histórica y pedagógica también sobre la inclusión terminológica en el ámbito educativo argentino tanto temporal como temático.

En este punto, resulta clarificador las palabras de la profesora Nélica Landreani, hace 20 años, quien además de dar referencia temporal, proporcionaba indicios de la disparidad de concepciones, usos e implicancias del tema desde el propio surgimiento en el campo educativo. *“Hace años ya que los talleres se han puesto de moda. Con aciertos y a veces con errores, se han impulsado distintas modalidades*

*de encarar el trabajo grupal como forma de capacitación. Con el nombre de taller a veces se hace referencia a instancias grupales de dudosa finalidad, o a encuentros carentes de sistematicidad, que desenvuelven situaciones dramáticas para los protagonistas sin que existan dispositivos de contención y de canalización de las expectativas hacia tareas productivas y reconfortantes. Los talleres han sido frecuentemente manoseados, por ser improvisados o por carecer de objetivos claros, hasta tal punto que muchos descreen de esta forma de trabajo por considerarlo una pérdida de tiempo y esfuerzo” (Landreani, 1996:7-8).*

A su modo, Gonzalez Cuberes en la introducción del libro *“El taller de los talleres”* también plantea la noción como un doble desafío; *“somos conscientes de que la modalidad de trabajo en Taller implica un desafío; muchos creen que se trata sólo de una moda, y esperan que la reforma de hoy desaparezca mañana”.*

Sobre este aspecto, para Ezequiel Ander Egg *“definir el taller no es una tarea sencilla, pues se han designado con este nombre experiencias de alcances muy diversos. Ello ha resultado casi inevitable al aplicarse a diferentes carreras. Obviamente el taller reviste características diferentes en una carrera de Ingeniería o en una de Sociología. Por otra parte, se ha confundido el taller con otras modalidades pedagógicas: en unos casos con los “seminarios” y en otros con los trabajos de laboratorio; esto es natural, pues el taller participa de ciertas características de uno y otro.*

*”En lo sustancial el taller es una modalidad pedagógica de “aprender haciendo”. Los conocimientos se adquieren en una práctica concreta que implica la inserción en la realidad que constituirá el futuro campo de acción profesional de los estudiantes y que constituye ya el campo de acción de los docentes. En ese sentido el taller se apoya en el principio formulado por Froebel en 1826: “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente por comunicación verbal de las ideas”” (Ander Egg, 1986:66).*

Estas palabras de Ander Egg, de algún modo, se relacionan con el debate del capítulo tres, surgido a partir de la lectura de Debray sobre la importancia, diferencia e implicancia de la utilización de los vocablos comunicación y transmisión y el alcance de los mismos en el proceso educativo.

Es decir, subyace una concepción de estudiante diferente al mero receptor (contrapuesta a la idea de estudiante como oyente pasivo que solo recibe) y resalto el valor metodológico del método de aprendizaje asignado por Froebel cuando dice que es *“mucho más formador”*. Esta diferencia, va más allá de la utilización terminológica de uno u otro término, sino lo que subyace es una tensión en las diferentes

concepciones de lo educativo y, que a su vez, (en lo personal) roza con las polémicas en el terreno comunicacional en torno a la conformación del propio estatuto de la comunicación como campo o como una disciplina. En este entramado, la indagación por el término taller nos permite visibilizar la profundidad temática y que va más allá de un modismo. Tal como se ha podido averiguar, desde hace algunos años la práctica ha modificado la noción misma de taller, extendiéndolo al terreno de la educación. La idea de ser un espacio donde varias personas interactúan colaborativamente, cooperativamente, para hacer o reparar algo, como lugar donde se aprende haciendo junto a otros; ha motivado la búsqueda de nuevos métodos en la enseñanza.

En este punto, surge una inquietud. Y es, si el hecho que en los espacios digitales o de ciertas propuestas con apoyo en lo digital o aquellas totalmente a distancias que hacen hincapié en las características de lo colaborativo, lo compartido, como lo provechoso, no deviene de esta idea, de esta concepción de taller. En esos planteos, ¿no subyace una ilusión de estar juntos y realizar una actividad con el otro? Será necesario saber hasta dónde es factible o funciona y en qué casos, pero eso ya es otra cuestión, que no responderemos aquí.

La idea de taller como un espacio, como un lugar, donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, y/o aprenden haciendo juntos, se opone a la distribución tradicional de aula, disposición de "atril" y "pupitres" ligado a la noción de uno es el que sabe, por lo tanto hace uso de la palabra, y los otros aprenden, escuchan; concepción que ha incidido en la búsqueda de nuevos modos de enseñanza.

Por ello, para Ander Egg *“resulta claro de esta breve descripción del sistema de taller, el aula y la clase pierden toda su importancia tradicional: ya no es el templo en el que se adquiere el saber. Por eso en el taller, la enseñanza más que “algo” que el profesor transmite a los alumnos, es un aprendizaje que depende de la actividad de los alumnos movilizados en la realización de una tarea concreta. El profesor ya no enseña en el sentido tradicional; es un asistente técnico que ayuda a aprender. Los alumnos aprenden haciendo y su respuesta o soluciones podrían ser en algunos casos más válidas que las del mismo profesor”* (Ander Egg, 1986:66-67).

Así, la expresión taller aplicada en el campo educativo adquiere la significación de que cuando un cierto número de personas se ha reunido con una finalidad educativa, el objetivo principal debe ser que esas personas produzcan ideas y materiales y no que los reciban como algo dado, hecho, conformado externamente. En la práctica, puede organizarse con el trabajo individualizado de alumnos, en parejas o

en pequeños grupos, siempre y cuando el trabajo que se realice trascienda el simple conocimiento, convirtiéndose de esta manera en un aprendizaje integral que implique la práctica. Es claro que son distintos modos de entender la educación, y diferenciables desde lo clasificatorio, la pregunta es, si en la actualidad, es factible identificar prácticas que actúen según un modo u otro, o se entremezclan. Lo que constituye un tema en sí mismo a investigar.

En esencia, para Ezequiel Ander Egg, *“el taller se organiza en torno a un proyecto concreto, cuya responsabilidad de ejecución está a cargo de un equipo de trabajo integrado por profesores y alumnos que participan activa y responsablemente en todas las fases o etapas de realización. Este proyecto de trabajo se transforma en una situación de enseñanza- aprendizaje con una triple función: docencia investigación y servicios, procurando la integración de teoría, investigación y práctica a través de un trabajo grupal y un enfoque interdisciplinario y globalizador. El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la Universitaria”* (Ander Egg, 1986:67).

De acuerdo con otra educadora que se ha dedicado a trabajar e investigar el tema, *“el taller es un modo de trabajo colectivo que con objetivos precisos, y en el marco de una cuidadosa metodología, potencia la capacidad de un grupo para llevar a cabo una tarea común”*. Landreani agrega que *“el taller es una modalidad de trabajo que valoriza los saberes y experiencias que los participantes desarrollan en sus actividad cotidiana. Es decir, es un ámbito de producción de conocimientos sobre la base de saberes prácticos y teóricos que los miembros del grupo ya han acumulado”* (Landreani, 1996:8).

Por consiguiente, a partir de las búsquedas bibliográficas, y en un sentido amplio, se puede inferir que a lo que se ha dado por llamar taller en educación es una metodología de trabajo, en la que se amalgama teoría y práctica, impulsado por la investigación y el trabajo en grupo. El fin es la producción de un conocimiento u objeto tangible en el que se plasma la experiencia, la integración de saberes. También es entendida como una estrategia pedagógica en la que se abordan contenidos y se realizan acciones tendientes hacia la práctica disciplinar. Desde este punto, podemos acordar que hay asignaturas que aunque no lo expresen se organizan y trabajan bajo estas premisas, esta modalidad.

Por lo tanto, realizando un repaso de todo lo mencionado hasta aquí, se ha referenciado una gran diversidad de experiencias y actividades bajo el paraguas de la denominación taller. Desde sus orígenes se encuentra un fuerte lazo con nociones

tales como aprendizaje, lugar, oficio, trabajo con otro, tiempos, transformación del objeto y maestro (como “el que sabe”), que se extienden en el transcurso del tiempo, adoptando nuevas formas, pero sobre las bases de algunos de los aspectos mencionados, hasta la propia incorporación en el sistema educativo general y el universitario en particular. Este último aspecto es el que interesa indagar principalmente, y en particular, la implementación en las estructuras curriculares, dado que de lo mencionado hasta aquí, también hubo y hay en la Universidad una gran heterogeneidad en su utilización según objetivos, alcances, destinatarios, intereses.

¿Cómo y cuándo se incorporan los talleres como modalidad de enseñanza – aprendizaje en la Universidad argentina? ¿Cuáles fueron los factores posibilitadores? Son algunos de los interrogantes movilizados. En el caso de la Facultad de Ciencias de la Educación, en relación a la carrera ligada a la comunicación, como hemos mencionado, es a partir del advenimiento de la democracia que aparece la modalidad taller.

### **Surgimiento de la modalidad “taller” en la universidad argentina**

La precisión sobre los inicios de la modalidad taller en la Universidad las encontramos en la obra: “Hacia una pedagogía autogestionaria” de Ezequiel Ander Egg. *“La primer experiencia se realiza en el año 1968 en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba. Se extiende posteriormente a las facultades de Arquitectura de Buenos Aires, Rosario, La Plata, San Juan y Mar del Plata, y a las carreras de Sociología y Trabajo Social en Mendoza y Misiones”* (Ander Egg, 1986:65).

Interrogante seguido, es ¿porqué en arquitectura? Los fundamentos expresados por la propia Facultad de Arquitectura de Córdoba para adoptar el sistema de taller, fueron que *“existe una especie de vacío docente y una falta de objetivos para la carrera y la profesión; se ha problematizado el sentido y función de la carrera; el movimiento estudiantil cuestiona la institución universitaria y la función de los contenidos de la enseñanza”* (Ander Egg, 1986:65). Ander Egg entiende que *“el taller apareció como una primera respuesta a los problemas que se planteaban en ese momento: reformular los contenidos de la enseñanza, establecer más claramente el perfil profesional y repensar la concepción de la profesión”* (Ander Egg, 1986:65) y que si bien la modalidad en sí no resuelve el sentido profesional, aporta principalmente en la reformulación de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje existente en las universidades. La concepción de la enseñanza-aprendizaje (ligada a



una gran cantidad de fundamentos y cuestiones históricas sociales), desde la mirada actual, se la puede identificar tanto en la organización institucional, la modalidad de clases magistrales, la distribución de los espacios áulicos y el sistema evaluativo centrado en la memorización y repetición por parte del estudiante.

Si bien, no me detendré aquí a profundizar las diferentes dimensiones que pudieron contribuir en la materialización de una modalidad diferente a la imperante hasta ese momento, no se puede dejar de referenciar que sucede/ acontece en años claves en materia de ideas y acciones políticas tanto en el contexto internacional (ligado fuertemente al accionar cultural juvenil) como en el nacional, al que me referí en el primer capítulo, así como que esta primer experiencia de taller se diera en la Universidad Nacional de Córdoba.

En cuanto al plano institucional, mencionar tres aspectos sobre la Universidad Nacional de Córdoba, que se trata de la universidad con mayor trayectoria en el país<sup>3</sup>, en la que se gestó y concretó la reforma universitaria de 1918, y que, en la década del 60, el movimiento estudiantil fue un participante clave de los acontecimientos que culminaron en lo que hoy se conoce como el Cordobazo.

Es necesario explicitar que ha resultado un hallazgo para este trabajo, que la referencia de esta primer experiencia de taller universitario en Córdoba, en el año 1968, hecho que ocurría solo cinco años antes de la creación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, - junto a la primera mención de Taller de Imagen en la Facultad de Ciencias de la Educación en 1984- fueron determinantes para que hiciéramos un alto en el trayecto, para buscar y revisar datos, referencias, relatos, tramas sujetadas o dispersas, cual retazos de tejidos en la caja de la abuela, que nos permitieran reordenarlos, destejendo algunos y volviéndolos a combinar en un tejido nuevo que a la vez que se conforma, trama nuestra mirada. Trama significativa que es particular y una entre otras posibles. Llegado a este punto del trayecto, es necesario anclarlo al propio espacio de práctica.

### **Taller de Imagen I en tanto espacio curricular**

Según el plan de estudios vigente se trata de un taller de carácter cuatrimestral y obligatorio de 1º año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Educación que se desarrolla en el primer cuatrimestre de cada año

---

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Córdoba fue fundada el 19 de junio de 1613 y nacionalizada el 11 de septiembre de 1856. Información consultada en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/listado-de-universidades-nacionales/>.

académico. En tanto se trata de un espacio de modalidad taller el plan de estudios no permite la condición de alumno libre.

El Taller de Imagen I tiene por objetivo que los estudiantes conozcan la teoría de la imagen y de la percepción visual, aprendan los principios básicos de la técnica como de la composición fotográfica (realicen, compongan y produzcan fotografías), investiguen y narren visualmente, es decir, que construyan un mensaje visual en un género y formato específico.

Ahora bien, las nuevas tecnologías desarrolladas en las últimas décadas han impactado fuertemente en el desarrollo del Taller de Imagen. En los años 90 la producción de fotografías implicaba un proceso químico de generación del negativo (revelado) y, luego, venía la segunda etapa que consistía en la generación del positivo o copiado de la imagen en papel. Mayor tiempo, costo y diferente manipulación que incluía a los productos químicos necesarios para ambos procesos así como el papel fotográfico. Por ese tiempo, la Facultad contaba con cámaras fotográficas profesionales y un Laboratorio Fotográfico para que cada estudiante realizara sus prácticas de registro de imágenes, es decir, revelado de película (generando sus negativos) y copiado en blanco y negro de aquellas fotografías seleccionadas y que, previamente, él mismo había realizado. Tanto el laboratorio fotográfico como la práctica desaparecieron como tal con la llegada de la digitalización y la actual masificación de dispositivos capaces de registrar imágenes.

Gracias a la digitalización en la actualidad hay un gran predominio de pantallas, controles y claves, a la par que avanzan constantemente los desarrollos en la miniaturización de los equipos y su portabilidad, a la ampliación del tamaño de las pantallas e integración de funciones diversas en cada dispositivo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conviven en nuestra cotidianeidad: el uso del procesador de texto con la utilización de redes sociales, el teléfono celular, nuestras habilidades y conocimientos para sacar fotos o filmar, con la realización de una animación o edición de imágenes; y así podemos seguir mencionando otra cantidad de posibilidades.

De esta manera, además de comunicarnos con nuestro entorno, podemos aprender, investigar, producir contenidos en diversos formatos, compartir nuestros conocimientos en red y trabajar de manera colaborativa, entre muchas otras alternativas, siendo la inmediatez o instantaneidad un carácter distintivo de estas posibilidades. El conjunto de redes, tecnologías y sistemas que conforman la Sociedad de la Información<sup>4</sup> encuentran en Internet su principal escenario de acción. La web

---

<sup>4</sup>El término "sociedad de la información" data de mediados de la década de 1970, con este nombre se trata de describir un proceso creciente de acumulación, tratamiento, transformación y distribución de la

es un medio relativamente joven y en constante evolución. En poco tiempo ha pasado de una web estática, en la que el usuario tenía un papel pasivo, meramente observador, “receptor” de la información, la comunicación era unidireccional, a una web dinámica, participativa y colaborativa donde los usuarios se convierten en protagonistas activos, creando y compartiendo contenidos, opinando, participando, relacionándose.

Si bien, en este punto, surgen diversas preguntas, la inquietud, la duda que queremos compartir es si el hecho que en los espacios digitales -o de ciertas propuestas con apoyo en lo digital, o aquellas totalmente a distancias- se haga hincapié en las características de lo colaborativo, lo compartido, no deviene de esa idea y de esa concepción propia de Taller, como dispositivo teórico-metodológico. Y, en ese planteo, ¿no subyace una ilusión de estar juntos y realizar una actividad con el otro?

La idea de Taller como un espacio, como un lugar, donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer y/o aprender haciendo juntos, se opone a la distribución tradicional de aula, disposición de “atriles” y “pupitres” ligado a la noción de que sólo uno es el que sabe.

## **A modo de cierre**

Toda propuesta pedagógica sólo es posible ser entendida a partir de la situación en la que se lleva a cabo y en un contexto determinado. Es por ello que la trama hasta aquí presentada pone en tensión hilados de diferentes hechuras pero que se anudan en una inquietud propia que dio lugar a múltiples interrogantes, primero generales, luego más específicos, pero siempre atravesados por una constante autorreflexión.

Es en esa búsqueda que se entrecruzan aspectos locales, imbuidos de la propia microcultura en que el Taller de Imagen se desarrolla, con otros más amplios, que se nutren de la cultura digital globalizada, donde toma espesura y actualidad la problematización sobre las prácticas y los sentidos que subyacen en ese espacio académico.

La exposición realizada pretende ser un aporte en esa problematización y, de ese modo, dar cuenta de algunos aspectos imprescindibles para continuar analizando esos aspectos que, entendemos, necesariamente se anudan. Y buscamos contri-

---

*información. Los avances tecnológicos permitieron que se pudieran procesar cada vez mayores cantidades de información en menores tiempos, a la vez que los medios de comunicación pudieran difundir a través de diferentes soportes la información (o datos) que se producen” (Levy, 2011).*

buir a la comprensión de la significación de la modalidad taller, así como pensar los aportes y desafíos que conllevan las TICs con la categoría de Taller como dispositivo teórico-metodológico en contextos actuales.

## Bibliografía

- Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao.** (2009) “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”. Revista Profesorado, Vol 13, N° 1. Granada (España).
- Ander Egg, Ezequiel.** (1986). Hacia una pedagogía autogestionaria. Hvmánitas. Buenos Aires.
- Antelo, Estanislao** (2009) “A qué llamamos enseñar?”, en **Alliaud, Andrea; Antelo, Estanislao.** “Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación”. Aique Educación. Buenos Aires.
- Arfuch, Leonor.** “Las subjetividades en la era de la Imagen: de la responsabilidad de la mirada” en **Dussel, Inés; Gutierrez, Daniela.** (2006). Educar la Mirada. Manantial. Buenos Aires.
- Berger, John** (2014). “Modos de ver”. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.
- Buchbinder, Pablo.** (2005). Historia de las Universidades Argentinas. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Carli, Sandra.** “Ver este tiempo. Las formas de lo Real” en **Dussel, Inés; Gutierrez, Daniela.** (2006). Educar la Mirada. Manantial. Buenos Aires.
- Carlino, Paula** (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Uni-pluri/versidad Vol.3 No.2, 2003. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>.
- Castells, Manuel.** (1997). “La era de la información”. Alianza. Madrid.
- Debray, Régis.** (1997) “Transmitir”. Manantial. Buenos Aires.
- Di Tella, Torcuato y otros.** (2004). Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas. Ariel. Buenos Aires.
- Diario La Nación.** (27 de diciembre de 2006). “Web 3.0, la próxima generación de Internet”. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/870796-web-30-la-proxima-generacion-de-internet>.
- Dupuy, Gabriel.** (2007) “La fractura digital hoy”. Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad. Buenos Aires. Vol 3, N° 9, Pág 115-133, agosto 2007. Recuperada de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S-1850001320070002000008&lang=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1850001320070002000008&lang=pt).

- Dussel, Inés.** “Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente” en **Dussel, Inés; Gutierrez, Daniela.** (2006). Educar la Mirada. Manantial. Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria** et al. “Módulo 2. Programa de Capacitación Docente Continua a Distancia. Práctica Docente”. Universidad Nacional de Lanús.
- \_\_\_\_ (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”, en **Frigerio, G.; Dicker, G.** (Comps.) Educar: ese acto político. Del estante editorial. Buenos Aires.
- \_\_\_\_; **Coria, Adela** (1995) “Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”. Kapelusz. Buenos Aires.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y otros** (1993) en “Las instituciones educativas. Cara y Ceca: elementos para su gestión”. 3ª edición. Troquel. Buenos Aires.
- Gonzalez Cuberes, María Teresa** (1991). El taller de los talleres. Estrada. Buenos Aires.
- Jackson, Philip.** (2015) “¿Qué es la educación? Paidós. Buenos Aires.
- Landau, Mariana:** Cultura digital y cultura escolar en las prácticas de enseñanza de la comunicación. Una aproximación al estudio de los Edublogs.
- Landreani, Nélide.** (1996). El taller un espacio compartido de producción de saberes. Cuadernos de Capacitación Docente N° 1. Facultad de Ciencias de la Educación – UNER. Paraná (Argentina).
- Lara, Tíscar** (2011). “Alfabetizar en la cultura digital”. Recuperada de: <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital/#more-4874>.
- Levy, Daniel** (2011). “Subjetividades mediáticas en la sociedad de la información”. Conferencia XVI congreso de Apora. Noviembre de 2011.
- López, María del Pilar, et. al.** (2014). “Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (Argentina), 1973-1983” (pag 53-91) Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. Vol. 25, N°49 / noviembre de 2014.
- Maggio, Mariana.** (2012). “Enriquecer la enseñanza”. Paidós. Buenos Aires.
- Ossana, Edgardo y otros.** (2010). “Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná 1920-1973”. Facultad de Ciencias de la Educación – UNER. Paraná.
- Piscitelli, Alejandro.** (2006) “Nativos e Inmigrantes Digitales. ¿Brecha generacional, brechas cognitiva o las dos juntas y más aún?”. Revista Mexicana de Investigación Educativa (enero-marzo 2006) vol. 11, Núm. 28. PP 179-185. Recuperado: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/rmie11n28scB04n01es.pdf>
- Rovelli, Laura.** (2009). “Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada”. Recuperado

de [http://www.rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1839/TyD17-Rovelli\\_Laura.pdf?sequence=1](http://www.rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1839/TyD17-Rovelli_Laura.pdf?sequence=1)

- Santos Guerra, Miguel Angel.** (1984) “Imagen y Educación”. Ediciones Anaya. Madrid.
- Schmucler, Héctor** (1995). “Imperio de la información como imperio de la banalidad” en “Comunicación y Educación (como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica)”. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná.
- Sennett, Richard.** (2010) “El artesano”. Anagrama. Barcelona.
- Seoane, María** (2004). “Argentina: el siglo del progreso y la oscuridad (1900-2003)”. Crítica. Buenos Aires.
- Sibilia, Paula.** (2006). “El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- \_\_\_\_ (2008). “La intimidad como espectáculo”. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Terrero, Patricia.** (1999). “Culturas locales y cambio tecnológico”. Facultad de Ciencias de la Educación. UNER. Paraná.
- Universidad Nacional de Córdoba.** <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-de-universidades-e-institutos/listado-de-universidades-nacionales/>.
- Universidad Nacional de Entre Ríos.** (2001). “Informe Institucional 2000”. Concepción del Uruguay (Entre Ríos).
- Universidad Nacional del Litoral.** “Efemérides de Julio”, (s.f). Recuperado en julio de 2016 de <http://www.unl.edu.ar/articulos/view/julio#.V4ane9LhB1s>.
- Vallejos, Oscar.** (26 de diciembre de 2010), “Fin del ciclo regional de la Universidad del Litoral. Nacimiento de la Universidad Nacional de Entre Ríos”. Diario El Litoral. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2010/12/26/informaciongeneral/INFO-02.html>.
- Verón, Eliseo.** (1984) “Ideología y comunicación de masas: la semantización de la violencia política” en “Lenguaje y comunicación social”. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- Villafañe, Justo.** (2006 reimp.) “Introducción a la teoría de la imagen”. Pirámide. Madrid.
- Villarruel, José y otros.** (1997). “Geopolítica e Integración. El caso de la Universidad Nacional de Entre Ríos”. Ediciones UNER. Entre Ríos.

## Aportes de la Filosofía al Primer Año Común

PABLO CEROLINI

ANA MARÍA SARDISCO

pablocerolini@gmail.com / aniram02@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.)

*No nos imaginamos a Platón y a Aristóteles más que con grandes togas de sabihondos. Eran gente honrada y, a semejanza de los demás, reían con sus amigos; y, cuando se divirtieron haciendo sus Leyes y su Política, las hicieron como quien juega; era la parte menos filosófica y menos seria de su vida; la más filosófica era vivir simple y tranquilamente.*

*Pascal*

Desde la cátedra de Problemática del Saber del Primer año de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.) asumimos el desafío de promover la reflexión crítica, incentivar la escritura y la lectura socializando los conocimientos y las prácticas. Nos proponemos que nuestra cátedra formule una invitación al pensar, entendiendo que invitar es estimular, impulsar, alentar, promover el encuentro filosófico con el otro. ¿Cómo entendemos entonces el pensar? Como reflexión, deliberación y análisis pero también como concebir, crear, transformar y proyectar. Es un camino que invita a un desarrollo autónomo de nuestras capacidades de análisis. Constituye una invitación a pensar con la “propia cabeza”. Esta invitación a pensar se concreta en la asignatura Problemática del Saber como “enseñar a filosofar”. Uno de los filósofos que ha marcado el pensamiento contemporáneo, Martin Heidegger (2005) sostiene que

enseñar es aún más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, más pocas veces se lo tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimiento y tenerlo siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender”. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que

propriadamente no se aprende nada de él, si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles (p. 20)

El aporte de la Filosofía al Primer Año Común puede pensarse desde distintas perspectivas: la actividad de filosofar nos posibilita interrogar, cuestionar, someter a revisión todo tipo de supuestos relativos a los saberes y a las prácticas. En el contexto de las sociedades contemporáneas es necesario estar en actitud de apertura ante lo nuevo y lo distinto, en relación con saberes que se renuevan constantemente.

Cuando recurrimos a los filósofos del pasado y del presente no aludimos a ellos para recuperar los “saberes congelados” o la “letra muerta” sino para interpretarlos, interpelarlos, y no porque en ellos anide la verdad, sino porque nos muestran el camino que siguieron, siempre vinculados a su propio contexto histórico particular, en constante polémica con otros interlocutores del pasado y del presente. La Filosofía es una actividad siempre vital, relacionada con las problemáticas y debates de su tiempo.

Al reabrir el juego, las grandes filosofías empujan hacia el futuro antes que hacia el pasado (desde distintos puntos de vista, consúltense también Heidegger, 1968, 54; Heidegger 1989, 79 y *cfr.* Curi, 8). Dado que renacen y vuelven a florecer con cada estación, no existe en las filosofías ningún progreso lineal, sino tan solo una continúa metamorfosis. Tampoco representan la expresión de verdades eternas; son, precisamente, tanto actuales como inactuales, están dentro y fuera del tiempo. La filosofía (contemporánea de la tragedia griega) tiene más de dos mil años, pero no los demuestra. Las ideas de los grandes filósofos transponen, en efecto, los contextos de los que han surgido y a los individuos que las han expresado. La historia de la filosofía constituye por eso un recurso, una especie de caja de caudales de que extraer dinero líquido, para invertir prudentemente en nuevos proyectos, en sugerencias para pensar el propio tiempo, pero no en modelos o fórmulas bellas y listas para usar. (Bodei, 2006, p. 47)

La construcción de este espacio curricular denominado Problemática del Saber está enmarcado desde la Filosofía Contemporánea. Por su intermedio, se abandonan pretensiones de saber totalizador y verdadero, dejando al descubierto intereses, convirtiéndose en ejercicio de desenmascarar y analizar críticamente categorías que se ofrecían como universales. A partir de Marx, Nietzsche y Freud se configuran



nuevos modos de concebir a la razón, al sujeto, la verdad, la historia y a la misma Filosofía. Se instalan a partir de ellos, maestros de la sospecha, problemáticas que atravesarán los saberes y las prácticas: las referidas al cuerpo, el poder y el lenguaje, ejes temáticos que estructuran nuestro programa.

Al abordar la temática de la enseñanza de la Filosofía en el nivel superior se hace necesario puntualizar algunos ejes que no pueden estar ausentes en un buen debate sobre la realidad de la enseñanza – aprendizaje de esta actividad:

En primer término la relación del proceso de enseñanza – aprendizaje de la Filosofía con el texto filosófico.

En segundo término la problemática de la elaboración de textos filosóficos en general, y en particular por parte del docente.

Por último, y desde ya hace unas décadas la enseñanza de la Filosofía en el nivel universitario y superior ha devenido un problema. En nuestro caso estamos convencidos que se trata de un problema eminentemente filosófico. No se trata de un planteo didáctico general, ni tampoco de una didáctica específica.

Cuando nos proponemos pensar la clase de Filosofía desde un análisis de los materiales textuales utilizados inmediatamente nos percatamos de la gran variedad que es posible encontrar: por un lado podemos llamar “texto de Filosofía” a aquél que asociamos con algún autor “clásico” (por ejemplo le damos este nombre a un escrito de Kant, Platón o Descartes). Los podemos considerar textos del saber filosófico “institucionalizado” (González Briz, 2015, p. 128). También asociamos al término “texto” todos aquellos materiales que de alguna manera reflejan, consideran, critican, facilitan, transponen didácticamente aquellos otros materiales del primer caso (el texto institucionalizado). Es un material pensado para “enseñar” la Filosofía. Este segundo caso puede ser considerado como texto “didactizado”, pudiendo responder a la autoría de terceros autores o de los propios docentes. En algunos casos el material filosófico proviene de la producción de los propios estudiantes y está relacionado con tareas específicas que los docentes les asignan: elaboración de viñetas, escritura y producción de obras de teatro o cuentos con contenido filosófico, pequeños ensayos, etc.

El material filosófico institucionalizado ofrece cierta seguridad y comodidad en el planteamiento docente y planificación de clases: al provenir de fuentes reconocidamente filosóficas desarma la pregunta sobre la pertinencia filosófica o no del material utilizado. Un texto proveniente de un autor indudablemente reconocido como filósofo transforma irreflexivamente dicho material en filosófico. Tiene la seguridad tranquilizadora de la tradición. La recurrencia a otras posibilidades textuales abre camino a apuestas didácticas menos seguras. Los materiales de producción ensayís-

tica de terceros, o docente, docente – estudiantil o directamente estudiantil aparecerían más propensos a alumbrar la dimensión de la crítica: por empezar, como ya indicamos arriba, abren la pregunta sobre la especificidad filosófica de las lecturas propuestas; muestran el pensar filosófico como algo que no pertenece sólo a los grandes maestros del pasado o del presente, sino como obra de seres humanos concretos, inmersos en las implicancias y vicisitudes del vivir, ajenos a la sacralidad que parece investir a los autores más tradicionales e institucionalizados. Es una voz concreta, ofrecida a todos para ser compartida, cuestionada, criticada, susceptible de ser modificada mediante el uso de argumentos, siempre abierta a los posibles requerimientos subjetivos de ampliación, explicación, explicitación y clarificación. Muestra su propio carácter *poiético*, indicando que por sobre todas las cosas es producto del trabajo y del pensar humanos, ya sea individual o colectivo. No es ésta una diatriba contra la presencia de los clásicos de la Filosofía en los *currícula*: por el contrario, la presencia de los textos filosóficos institucionalizados es imprescindible para toda experiencia de acercamiento a la Filosofía. Constituyen “fuente”, pero en un sentido que incluye y amplía el sentido usual que le asignamos a la palabra: son matrices filosóficas que en el ejercicio y aprendizaje de esta actividad no podemos obviar ni desconocer. ¿Cómo pregonar razonablemente la ignorancia de los principales diálogos de Platón? ¿Cómo privar a un estudiante del arduo trabajo de enfrentar y sufrir las *Críticas* kantianas? Estas obras, de las que las citadas son sólo un ejemplo, tienen un poder de generación de conceptos filosóficos de una originalidad y frescura perennes. Convocan al aprendiz de filósofo en forma cotidiana. Se puede descreer del dualismo platónico, pero antes deben escucharse sus argumentaciones y preceptos. Los días de los que tenemos la antigua tarea de enseñar filosofía tienen la compañía de los viejos maestros del pasado, con quienes entablamos diálogos, nos distanciamos, nos diferenciamos, retornamos en búsqueda de ideas poderosas; en síntesis, ya sea desde la distancia o la cercanía, reconociéndoles siempre su palabra fundante. Como decíamos arriba, no es éste un manifiesto contra la presencia de los “clásicos” (problema que ya el propio Borges reconocía en relación con el campo literario; dejaremos para mejor ocasión la puesta en cuestión de este concepto). Pero sí creemos que una propuesta curricular consistente exclusivamente en una colección de textos de filosofía institucionalizados circunscribiría la actividad del filósofo a una tarea de desocultar material fosilizado. La Filosofía, más que la transmisión de un corpus de conceptos que hay que manejar para adquirir la competencia filosófica, puede presentarse a sí misma como siempre precedida por el gesto del filosofar. Se hace necesario debatir la relación entre la transmisión de información filosófica y la interiorización subjetiva del gesto filosófico. Aprender

a filosofar tiene mucho que ver con la asunción de un “gesto” que incluye la prece-  
dencia del acto del preguntar por sobre las respuestas fáciles e inmediatas, usuales  
en la época de urgencias irreflexivas.

La presencia de material “didactizado” tiene, entre otros, el efecto subjetivo de  
acercarnos al acto del filosofar como algo que es producto de la discusión abierta  
entre sujetos libres, que retoman y resignifican la antigua tarea del filosofar, actua-  
lizándola. La acercan a los nuevos problemas y desafíos de la vida contemporánea.  
Es una invitación a la posibilidad de reinaugurar en forma siempre renovada el acto  
de la escritura filosófica. En épocas de notable pobreza expresiva, la convocatoria a  
la producción de material filosófico por parte de los estudiantes adquiere un carác-  
ter desacralizador. La escritura requiere una invocación a la paciencia que otras  
formas más inmediatas de acceso a la realidad parecen denegar. En los tiempos en  
que no “hay tiempo para pensar”, la escritura filosófica invita a entender los proce-  
sos de aprendizaje como necesariamente mediados por la dimensión temporal. Ningún  
aprendizaje significativo es producto del accionar inmediato e irreflexivo de  
los hombres. Toda obra que se precie necesita su elaboración reflexiva, atravesada  
fecundamente por la dimensión temporal. En épocas de escasez de lectores y escri-  
tores, esta actividad renueva la ancestral comunicación humana con la palabra y la  
lectura. Más allá de formas contemporáneas de expresión, asociadas a la produc-  
ción audiovisual o de la sociedad de la información, el viejo gesto humano de la pa-  
labra, la escritura y la lectura, sigue gozando de una profunda fecundidad. Nos  
transporta al carácter originario del gesto socrático del *dia-logos*. Invita a reeditar  
las lecciones platónicas y a imaginar y fantasear la *Academia*. Escribir y leer filosof-  
ía sigue siendo un ejercicio de imaginación. Es una forma de ver la aventura huma-  
na como siempre mediada por la voz de quienes nos precedieron en el camino fi-  
losófico. Relativiza y pone en su lugar los saberes actuales. Nos alerta sobre el  
carácter de los productos científicos y tecnológicos. Reedita antiguas preguntas a la  
luz de los nuevos problemas y desafíos de la sociedad contemporánea. Cuando pa-  
rece estar ausente, evoca el problema de lo propiamente humano. Requiere de esas  
voces antiguas, en esa “soledad tan poblada”, que constituye aún hoy parte del  
mundo del filósofo. Pero el lector-escriptor no se encuentra condenado a esas voces.  
Las invoca y las resignifica. Las hace dialogar con voces de nuestro tiempo, en una  
dialéctica inacabada. Es una tarea arcaica y actual, que admite los más antiguos y  
modernos modos. Acepta formas tradicionales y modernas. Sabe de escasez y  
abundancia. La vemos aparecer bajo formas milenarias, en la comedia o tragedia  
griegas, o bien en las formas teatralizadas de los nuevos géneros filosóficos que en-  
contramos en la Internet o en producciones televisivas. El campo de la Filosofía

queda de esta manera visualizado como un terreno fecundo y abierto para que las nuevas generaciones de filósofos teoricen, formulen hipótesis, críticas, elaboren materiales originales (quizás asociados a las nuevas tecnologías), etc.

Palabras aparte merecen, dentro de las tareas de la escritura filosófica, las producciones de los propios docentes. Los profesores tenemos que animarnos a la tarea de la producción filosófica. Tenemos que superar el miedo reverencial que a veces profesamos frente al peso de una actividad tan antigua y prolífica. Se hace necesario hacer conocer, a nuestros estudiantes y a quien quiera anoticiarse, nuestras propias derivas filosóficas. El gesto de tomar la palabra escrita duplica y amplía un gesto más conocido y al que estamos más acostumbrados: la toma de la palabra filosófica y las condiciones de su circulación áulica. Un o una docente que toma la palabra escrita realiza una invitación silenciosa al público de lectores (reminiscencia de un viejo gesto kantiano) a involucrarse en su lectura e idear e hipotetizar una respuesta: pone en marcha el mecanismo del filosofar.

Los temores docentes son fundados: la palabra escrita tiene la profunda materialidad de la que carecen nuestras voces, destinadas a circular con una temporalidad áulica limitada (visión pesimista del alcance y profusión de las voces docentes). Esta persistencia temporal de los escritos incrementa nuestros miedos, pero otorgan la paradójica ventaja de su casi ilimitada disponibilidad futura. Para bien o para mal, están allí disponibles para quien los quiera consultar hasta el final de los días. Sería necesario desasociar la tarea de la escritura filosófica con una labor solitaria, de "laboratorio": vieja imagen del sabio solitario en su morada desde la cual da a luz a los saberes. Es posible pensar la producción filosófica como una tarea eminentemente dialógica y social. Una verdadera actividad de co-escritura. La elaboración de texto filosófico por parte de los docentes involucra en forma necesaria al estudiante, en al menos dos sentidos: en primer término como destinatario principal del acto de escritura filosófica. Los y las estudiantes están siempre sentados a nuestra mesa de trabajo, nos interpelan desde su alteridad. Cuando escribimos los tenemos siempre presentes. Pensamos en la mejor forma de asociarlos a la pasión por la lectura y la escritura filosóficas. Queremos compartir con todos ellos los cotidianos descubrimientos de los viejos y nuevos asombros que nos proporciona aún hoy la Filosofía. Disfrutamos, a la vez, de los renovados descubrimientos que hacen quienes se acercan a la reflexión filosófica por vez primera. Es una relación permanentemente signada por el encuentro y el desencuentro filosóficos.

Pero la posibilidad de la co-escritura alude aún más que a un uso puramente metafórico de la imagen: podemos co-escribir con nuestras y nuestros estudiantes. Podemos responder a esa apelación que nos dirigen con la respuesta auténticamen-

te filosófica de la co-escritura. Este trabajo, en este sentido, es también resultado de una compleja trama de acuerdos y desacuerdos filosóficos y vitales. Es una verdadera escritura a dos manos, en el que aflora toda la complejidad del co-escribir. Supone el desafío de acordar hasta el cansancio los detalles con el Otro. Implica que el Otro se nos imponga desde el misterio subjetivo de su alteridad, en la complejidad del par confraternidad – conocimiento/ rivalidad – incalculabilidad. Amistad, en síntesis.

Por otra parte, la co-escritura es una vieja tradición del género filosófico: el bello e influyente *Manifiesto* le debe su existencia (pese a la sospecha de que se trate en realidad de una mano y dos firmas); también el más cercano e igualmente afortunado *¿Qué es la filosofía?* Obra de amigos. Pero de amigos de verdad, amigos de la Sabiduría: *Soy amigo de Platón, pero soy más amigo de la sabiduría.*

La cuestión de la amistad ha fascinado a los filósofos desde sus lejanos orígenes griegos: en la Filosofía hay amistad.

Los conceptos, ya lo veremos, necesitan personajes conceptuales que contribuyan a definirlos. *Amigo* es un personaje de esta índole, del que se dice incluso que aboga por unos orígenes griegos de filo-sofía: las demás civilizaciones tenían Sabios, pero los griegos presentan a esos “amigos”, que no son meramente sabios más modestos. Son los griegos, al parecer, quienes ratificaron la muerte del Sabio y lo sustituyeron por los filósofos, los amigos de la Sabiduría, los que buscan la Sabiduría, pero no la poseen formalmente. (...) ¿Qué quiere decir amigo, cuando se convierte en personaje conceptual, o en condición para el ejercicio del pensamiento? ¿O bien amante, no será acaso más bien amante? ¿Y acaso el amigo no va a introducir de nuevo hasta en el pensamiento una relación vital con el Otro al que se pensaba haber excluido del pensamiento puro? ¿O no se trata acaso, también, de alguien diferente del amigo o del amante? ¿Pues si el filósofo es el amigo o el amante de la sabiduría, no es acaso porque la pretende, empeñándose potencialmente en ello más que poseyéndola de hecho? (Deleuze, 1993, p. 8)

El lector también incursiona en una de las variables de la amistad. Si el amigo lector es el amigo del diálogo (el diálogo como aquello que precisamente necesita un contrapunto para realizarse), el filósofo es el amigo del concepto. Pero de un concepto ajeno a la mirada totalizante de los *modos tradicionales de hacer Filosofía*. El concepto es incompletud antes que completud, insatisfacción antes que goce. Hay velocidades, intensidades, inestabilizaciones, inquietudes, pasajes, vasos co-

municantes; hilos remotos, incalculables. Entonces amigo del concepto sí, pero con los vaivenes misteriosos y difícilmente escrutables de la amistad, repleta de amores y desamores, de súbitos enamoramientos e inevitables desencantos. Terror de la Filosofía, creencia de que lo acumulado es una presencia ineluctable, cuando puede consistir en algo olvidable, o más aún, olvidado.

En relación con la tercera temática propuesta, nos interesan los diversos interrogantes que se suscitan alrededor de la enseñanza de la filosofía. Por eso intentaremos abordar la articulación, encuentro y desencuentro entre la didáctica y la filosofía, pero de un modo peculiar. Creemos que hay que abordar filosóficamente las cuestiones sobre la enseñanza de la filosofía ya que

responder filosóficamente a la pregunta ¿qué es enseñar filosofía? supone una caracterización, implícita o explícita, de la filosofía, ya que esa filosofía va a estar involucrada tanto en el modo de responder como en el objeto de la pregunta (en tanto se inquiera sobre enseñar, justamente, *filosofía*). (Cerletti, 2015, p. 19)

El sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico. Por eso proponemos dar cabida a didácticas filosóficas, plurales, diversas, contextualizadas, como dispositivos para “despedagogizar” la enseñanza del filosofar y devolverla al campo filosófico pero de modo renovado.

La didáctica filosófica es un constructo teórico/práctico que necesitamos precisar. En primer lugar afirmamos que está en proceso de construcción pero no circunstancialmente y hasta tanto configure y delimite un cuerpo normativo sino que, su estado procesual es su modo particular de presentarse, reticente a que acudan a ella como a un “recetario” de procedimientos a seguir, o como “recetas normatizadas” a las que los profesores de filosofía echaríamos mano para enseñar filosofía, sino que más bien nos invita a no ser meros espectadores y participar de sus posibles “hechuras”.

Y aquí el segundo rasgo, son modos “plurales”, no se trata de una didáctica filosófica sino de didácticas filosóficas, múltiples, diversas. Didácticas filosóficas heterogéneas, de acuerdo a los distintos niveles y modalidades de la enseñanza formal, de acuerdo a la diversidad de diseños curriculares que marcan el aquí y ahora de cada encuentro áulico. Y también didácticas filosóficas en tanto abreven o se fundamenten en distintos modos de concebir a la filosofía.

Nos parece oportuno mostrar algunos rasgos de las didácticas filosóficas posibles para enseñar filosofía en la universidad, pero no como datos esenciales y fijos, sino como descriptores que pueden modificarse en el curso del proceso de cons-

trucción de dichas didácticas, a modo de montaje que puede volver a rearmarse en vistas a circunstancias educativas diversas. No será lo mismo enseñar filosofía en carreras universitarias específicas como profesorado en filosofía o licenciatura en filosofía, que en carreras universitarias no específicas (psicología, derecho, letras, antropología, arte, etc.).

A continuación presentamos tres rasgos como trazos a profundizar, modificar o resignificar de posibles didácticas filosóficas: del filosofar en el encuentro con textos fuentes, del filosofar como co-filosofar y del filosofar como gesto ético-político.

El primer rasgo ya fue planteado al inicio del trabajo como uno de los aspectos claves para dilucidar los modos de la enseñanza filosófica.

El segundo rasgo abre la dimensión de la intersubjetividad referida a los vínculos entre alumno-alumno y docente-alumno. La posibilidad de dialectizar y problematizar situaciones entre todos a partir del trabajo en grupos, da lugar a un aprendizaje cooperativo y rico, filosofar como co- filosofar.

La insatisfacción estructural del sujeto es la que lo lleva a éste a buscar respuestas propias que lo contengan. Necesita identificarse con los saberes y apoderarse de ellos. En esa búsqueda hacia la completud hace suyos los espacios, los circulantes culturales, la sociedad. Y es, precisamente, ese espacio, ese intersticio, el que debe ser ocupado por el profesor de filosofía, creando una zona de tensión permanente, dialéctica, oscilante, que permita el cuestionamiento y la pregunta, a partir de la transferencia, sin la cual está obturada, de antemano, la posibilidad de aprender.

Son estos paradigmas, desde los que nos posicionamos, los que permitirán atravesar el cerrado marco de los contenidos para incluir a los sujetos y sus contradicciones, para permitir religar la realidad escindida en parcelas de saber, para incluir la incertidumbre, ligada al asombro y al interés por develar lo oculto y para cuestionar, permanentemente, los supuestos mismos de las dudosas certezas. Al pensar con otro la racionalidad despliega su máxima capacidad dialógica, el co-filosofar es actividad comprometida y peligrosa, Steiner (2011) nos advierte sobre ello cuando expresa que

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza (p. 26).

La Filosofía nos permite transitar nuestro propio tiempo no en soledad sino con “otros”. De ahí el sesgo eminentemente ético – político del filosofar. Es un

ejercicio que no nos deja indiferentes: nos implica, nos compromete. No podemos ser los mismos después de filosofar. La Filosofía no nos conformará ante situaciones límite, ni concederá un sentido único y verdadero al mundo. Tampoco brindará respuestas y explicaciones que aquieten todas nuestras dudas. Y sin embargo es indispensable en las sociedades contemporáneas, porque su potencia no proviene de asegurarnos qué es el bien y dónde encontrarlo, sino en la posibilidad de comprender cómo hemos llegado hasta aquí, atrapados en situaciones cada vez más sumidas en la violencia.

Para comprender las funciones y la relevancia de la filosofía probemos a realizar un experimento mental, a imaginar cómo sería nuestro mundo sin ella. Entre otras cosas, no tendríamos un sentido crítico tan desarrollado, no conoceríamos en la misma medida el empleo de las armas de la racionalidad y de la duda, que nos ayudan a protegernos de los peligros siempre acechantes de la intolerancia dogmática, de la prepotencia de autoridades indiscutibles, o de la superficialidad de creencias y opiniones no examinadas a fondo. Aunque la filosofía no sea una ciencia rigurosa, aunque no oponga argumentos irrefutables, sino tan solo más razonados que otros, contribuye a dar sentido a un mundo menos lacerado por la violencia y los abusos, despeja el camino de las civilizaciones de muchos tropiezos o “problemas”. (Bodei, 2006, p. 38).

No sólo cómo llegamos, sino y fundamentalmente cómo salir de las distintas formas que adquieren la intolerancia y la injusticia, cada vez más naturalizadas.

Como decíamos más arriba, la actividad del Filosofar es eminentemente política desde su nacimiento, inscripta en el advenimiento de la Polis; y hoy mantiene su fuerza formadora de ciudadanía. Pensar políticamente a la Filosofía requiere considerarla como actividad instalada en un contexto del cual emerge y toma distancia, actividad dialógica que adquiere una dimensión ética insoslayable y que se torna imprescindible ante la tarea de construir ciudadanía, comprometiéndose en la labor de “hacer democracia”, en un transitar desde las democracias limitadas y formales a “democracias reales”.

(...) esta actividad tiende a desarrollarse en una comunidad de indagación de iguales que implica a) ejercicio del pensamiento crítico y creativo que capacita para participar en la búsqueda democrática de la solución de dilemas, dudas o conflictos de creencias. b) desarrollo de habilidades argumentativas aportando



razones y evidencias en apoyo de las opiniones que se exponen y que facilitan la comunicación, el poder de persuasión, la contra-argumentación y la construcción del consenso. c) cultivo de habilidades dialógicas que presuponen valores como apertura a las evidencias y razones vengan de donde vinieren, así como también respeto y compromiso con los procedimientos de búsqueda. Son imprescindibles para la actitud de apertura y tolerancia hacia las opiniones ajenas, el descubrimiento del otro, la participación democrática y el pluralismo. El desarrollo de estas habilidades favorece la discusión y evaluación crítica de posiciones teóricas, la reconstrucción de argumentaciones filosóficas y la adopción de puntos de vista personales fundados en la argumentación racional, el hábito de la discusión y diálogo filosófico como una actividad de progreso en la solución de conflictos. En este sentido la filosofía puede aportar mucho a la formación de hombres libres, democráticos y creativos. Es manifiesta su relación estrecha con la formación ética y ciudadana. (Parenti, 2014, p. 17).

Para precisar lo que entendemos por “sesgo político” de la Filosofía citamos un fragmento de *Nietzsche y la Filosofía* de Gilles Deleuze (2005)

Cuando alguien pregunta para qué sirve la Filosofía, la respuesta debe ser agresiva, ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La Filosofía no sirve al Estado, ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La Filosofía sirve para entristecer. Una Filosofía que no entristece o no contraría a nadie no es una Filosofía. [...] ¿Existe alguna disciplina, fuera de la de Filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? Denunciar todas las ficciones sin las que las fuerzas reactivas no podrían prevalecer. Denunciar en la mixtificación esta mezcla de bajeza y estupidez que forma también la asombrosa complicidad de las víctimas y de los autores. En fin, hacer del pensamiento algo agresivo, activo, afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confunden los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral y la religión. [...] ¿Quién, a excepción de la Filosofía, se interesa por todo esto? (p. 129)

Comenzamos nuestro escrito con una invitación a pensar. Queremos renovar la invitación y que ésta al final del recorrido, sea a no concluir y a no dar un cierre oclusivo, sino que habilite a la formación de nuevos interrogantes que nutran futuros proyectos tanto individuales como colectivos.

## Bibliografía

- Bodei, Remo** (2006): *La chispa y el fuego. Invitación a la filosofía*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Cerletti, Alejandro** (2015): “Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico” en Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs.) (2015): *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*, Buenos Aires, Noveduc.
- Cerletti, Alejandro y Couló, Ana** (2015) (orgs.): *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires. Noveduc, 2015.
- (2015) (orgs.): *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Buenos Aires, Noveduc.
- (2015) (orgs.). *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*, Buenos Aires, Noveduc.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix** (2005): *¿Qué es la filosofía?*, trad. de Thomas Kauf, Barcelona, Anagrama.
- Deleuze, Gilles** (2005): *Nietzsche y la filosofía*, trad. de Carmen Artal, Barcelona, Anagrama.
- González Briz, Isabel** (2015): “Textos filosóficos: ¿el ejercicio del filosofar en clase puede encontrar su fuente en el saber filosófico institucionalizado en los textos?”. En Cerletti, Alejandro y Couló, Ana (orgs.), *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Heidegger, Martin** (2005): *¿Qué significa pensar?*, trad. de Raúl Gabás Pallás, Madrid, Editorial Trotta.
- Parenti, Francisco** (2014): “La actividad filosófica y su aprendizaje”, en Sardisco, Ana María (2014) (comp.) *Itinerarios en Filosofía*, Rosario, Laborde Editor.
- Pascal, Blaise** (1984) *Pensamientos*, Buenos Aires, Ediciones Orbis S.A.
- Sardisco, Ana María** (2014) (comp.) *Itinerarios en Filosofía*, Rosario, Laborde Editor.
- Steiner, George** (2011): *Lecciones de los maestros*, trad. de María Cándor, Madrid, Siruela.

# Gestión de carreras a distancia: El desarrollo de la Tecnicatura Superior en Gestión Universitaria

PATRICIA CHECHELE

ESTEBAN PINTOS ANDRADE

pchechele@unla.edu.ar / epintos@unla.edu.ar

Universidad Nacional de Lanús, (UNLa) Argentina

*La calidad de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje no está tanto en las herramientas técnicas de que dispone, en los materiales que incluye o en las actividades de aprendizaje que plantea a los alumnos considerados en sí mismos, cuanto en la manera en que esas herramientas, materiales y actividades se combinan y se ponen en juego para promover que alumnos y profesores se impliquen en una y otras formas de actividad conjunta.*

*- Javier Onrubia*

## **Tecnicatura superior en Gestión y Administración universitaria a distancia. El origen de la propuesta**

Los cambios producidos en las últimas décadas han configurado una nueva infoesfera que influye en las formas de distribución y producción del conocimiento, y en las formas que tienen las personas de encontrarse y comunicarse: la necesidad de educación permanente (a lo largo de toda la vida), la explosión digital, el acceso a la información y el crecimiento económico global asociado al crecimiento de la desigualdad social forman parte del nuevo ecosistema de las personas.

Las instituciones educativas se encuentran inmersas en esas transformaciones, que las permean, a pesar mismo de las estructuras, y a las cuales deben adaptarse para dar respuesta a las demandas.

Desde la UNLa como Universidad urbana comprometida<sup>1</sup>, entendemos que la universidad pública debe ser ante todo un servicio que responda a las necesidades

---

1 Siguiendo a Ana Jaramillo, se establece en el proyecto institucional de la UNLa las siguientes concepciones básicas:

a) las Universidades públicas no deberían superponerse en su oferta regional a fin de hacer un uso racional de los recursos del Estado.

sociales a través de la formación de recursos humanos y produzca, articule y transfiera las innovaciones tecnológicas y científicas necesarias para desarrollar un país más justo y más libre. La institución, por lo tanto, tiene la responsabilidad de buscar las mejores soluciones a los problemas coadyuvando con el sector público en su desarrollo, orientando su oferta académica y haciendo un uso cuidadoso y racional del presupuesto. (Jaramillo, 2006).

En tal sentido, hacia 2009 se comenzó a planificar un trayecto formativo para el personal de apoyo administrativo de la universidad (trabajadores administrativos o no docentes), a partir un convenio firmado con la Federación Argentina del Trabajador de las Universidades Nacionales (FATUN),

Rápidamente se observaron numerosas dificultades para una implementación en forma presencial, dada la disparidad de horarios y heterogeneidad de funciones de los trabajadores. La modalidad a distancia se perfiló, entonces, como la modalidad más adecuada, permitiendo extender el alcance de la propuesta al personal de las universidades de todo el país, institutos universitarios e incluso, universidades de gestión privada.

Esta decisión se refleja en lo expuesto en la resolución de creación de la carrera:

“Por lo expuesto, se ha considerado conveniente proponer una Tecnicatura Superior en Gestión y Administración Universitaria con modalidad a distancia. Esta modalidad de enseñanza resulta adecuada para el desarrollo de una propuesta formativa que sea compatible con la actividad laboral, permite superar los obstáculos que representan el tiempo y las distancias desde los lugares de trabajo o residencia a los centros de formación y, mediante la utilización de los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías, favorece procesos autónomos de construcción del conocimiento y procesos de comunicación e interacción configurando comunidades de aprendizaje. (...) El diseño de la carrera a distancia se desarrollará siguiendo los criterios del modelo pedagógico que sustenta la UNLVirtual. Dicho modelo entiende que el rol docente se encuentra definido por su acción mediadora entre el alumno y el conocimiento y se despliega a través de un conjunto articulado de actividades de diseño, organización y producción de materiales didácticos y de gestión de itinerarios formativos destinados al logro de determinados objetivos de aprendizaje.”

“De este modo, las unidades curriculares desarrollarán propuestas que poten-

---

b) la autonomía universitaria se refiere a la libertad de cátedra y a la autonomía de gobierno y no al aislamiento de la universidad con respecto a la sociedad y a sus problemas.

c) la universidad debe articularse permanentemente con las necesidades de la comunidad respecto a la formación de los recursos humanos requeridos tanto por la sociedad civil como por el Estado nacional, provincial, municipal, ONGs, empresas o sindicatos.

cien la utilización de los diferentes recursos propios del Campus VirtualUNLa (...) Adoptarán los criterios de construcción, diseño de materiales y desarrollo de la enseñanza construidos desde la UNL virtual, atendiendo a las particularidades de la carrera y de los destinatarios.”

La propuesta de creación supuso una serie de debates sobre el modelo tecnopedagógico a implementar, dado que en ese momento la universidad contaba con un incipiente “Campus Virtual” que tenía poco desarrollo.

Sin embargo, la plataforma sobre la que se desarrolló el proyecto fue solo uno de los elementos a tener en cuenta. El diseño de los materiales, la planificación de actividades, el rol de los docentes también formaron parte de los acuerdos iniciales, dado que la educación en esta modalidad supone formas específicas de mediación, tanto en la relación entre los actores (docentes, estudiantes, dirección), como en la relación que éstos sostienen con los materiales y con el objeto de estudio.

Estos debates no solo giraron en torno de cuestiones intrínsecamente pedagógicas, sino de las mismas en relación a las tecnologías disponibles y al marco organizativo institucional, que determina calendarios académicos, plazos y formas de acreditación para todas las carreras de la institución, así como asignaturas que resultan comunes a toda la universidad.

Al momento de inicio de las actividades, el Campus Virtual de la UNLa se encontraba implementado sobre Moodle 1.9, plataforma que hoy se encuentra ampliamente difundida en casi todos los niveles educativos.

Moodle es un gestor de contenidos específicamente diseñado para educación, que se encuentra en permanente desarrollo y es de código abierto. Este tipo de gestor de contenidos se constituye como una plataforma que permite configurar “aulas virtuales” (análogas a las aulas presenciales), entendidas como espacios de encuentro comunicacional, donde los “usuarios” (docentes y alumnos) pueden interactuar, participar en foros, en grupos, presentar trabajos, ver videos o leer textos.

Otra serie de acuerdos se centraron en el objeto de estudio (la Gestión y la Administración Universitaria), y la estructuración de la currícula. De esta manera, el Plan de estudios se articuló en torno a cinco ejes, organizados en seis cuatrimestres:

- Eje de conocimientos básicos: El sentido de este eje es proporcionar herramientas y núcleos de conocimientos teóricos fundamentales que favorezcan el

abordaje de los conocimientos específicos relativos a los otros ejes, y que se recuperan en las distintas unidades curriculares.

- Eje de Contexto Institucional y estructura organizacional: En este eje se aborda la evolución histórica y el contexto actual de la universidad, la cuestión de la gratuidad, y sus características particulares como organización. Incluye asignaturas tales como Problemática Universitaria y Temas y Problemas de la Organización Universitaria

- Eje Procesos de gestión universitaria: Este eje está compuesto por en estudio del marco normativo vigente en las universidades y los procesos administrativos más frecuentes, integrado por asignaturas tales como Legislación Aplicada al Sistema Universitario Nacional y Administración y Gestión Universitaria.

- Eje de Técnicas y herramientas para la gestión universitaria: En este eje se aborda conocimientos de estadística descriptiva y probabilidad, los programas informáticos de uso más frecuente y los conceptos generales de la metodología de investigación.

- Eje de procesos orientados de administración y gestión: Este eje apunta a proporcionar conocimientos y herramientas específicas que permitan conocer y profundizar aspectos fundamentales de diferentes áreas de trabajo intrínsecas de la gestión universitaria: Académica, Investigación, Extensión, etc.

## **La propuesta inicial**

Como ya se explicitó, la propuesta supuso la toma de decisiones respecto a cuestiones tales como el tipo de material, el formato de los materiales, la calidad y formato de la evaluación y la consideración de los exámenes finales.

El diseño inicial fue el de una cursada donde cada unidad curricular contiene el desarrollo de un módulo teórico, con trabajos que se solicitan a través del entorno virtual.

Cada asignatura se estructuró en 4 o 5 unidades (denominadas módulos), más una guía didáctica, en la que se explicita el contrato pedagógico del trayecto: Propósitos, contexto, contenidos, pautas evaluativas, bibliografía y los compromisos y deberes del estudiante. En cada módulo se definen tanto los objetivos particulares del mismo como el desarrollo de los contenidos y la propuesta de actividades y que se desarrolla según un cronograma que abarca 2 o 3 semanas dependiendo de la densidad teórica del material y del conjunto de actividades.

Cada semana se propone una o más actividades (guía de lectura o foro de parti-

cipación obligatoria o tarea) individual o grupal, y en ocasiones, cada módulo puede plantear una actividad integradora final. No todas las actividades son obligatorias, muchas son ampliatorias y otras optativas. En todos los casos existe un espacio para trabajarla.

Por otra parte se incluyó, la confección de trabajos grupales a través de foros y se decidió la incorporación de un foro obligatorio de debate por módulo.

El resultado fue una propuesta completamente autocontenida, es decir, los materiales de estudio, los textos, las actividades, los foros, todo se encontró dentro del aula virtual, y se prestándose especial atención a que los enlaces se abrieran en ventanas emergentes a fin de que el estudiante no perdiera la ventana del aula abierta en el navegador.

Por otra parte, fue necesario capacitar a los docentes en el uso de la plataforma, no solo en cuanto a las herramientas tecnológicas, dado que muchos de ellos no habían tenido contacto con un EVA durante su práctica, sino fundamentalmente en cuanto a las particularidades comunicacionales en la relación docente-estudiante en entornos mediados por tecnología.

Este conjunto de decisiones estuvieron sujetas a dos elementos fundamentales:

- el perfil del estudiante de la Tecnicatura
- El modelo pedagógico inicial.

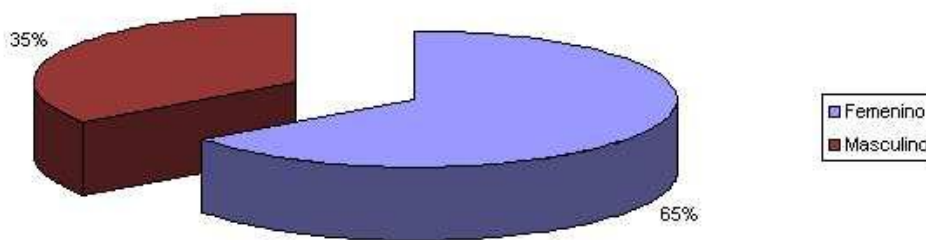
## 1. El perfil del estudiante

El estudiante de la Tecnicatura es un trabajador activo, dada la especificidad de la propuesta, lo que implica ya de por sí una diferencia respecto al ingresante “tipo” de nivel superior. Algunas características demográficas que presenta esta población son el predominio de mujeres y un promedio de edad cercano a los 40 años.

La siguiente estadística es en base a los estudiantes a mediados de 2016.

Distribución por sexo	
Femenino	112
Masculino	60
Total	172

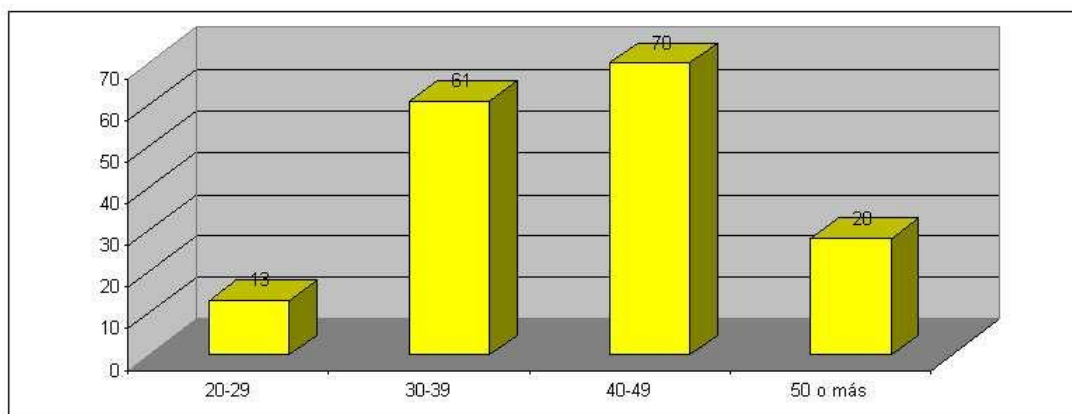
**Cuadro 1:** Distribución por sexo



**Gráfico 1:** Distribución por sexo

Distribución por rango de edad	
20-29	13
30-39	61
40-49	70
50 o más	28
Total	172

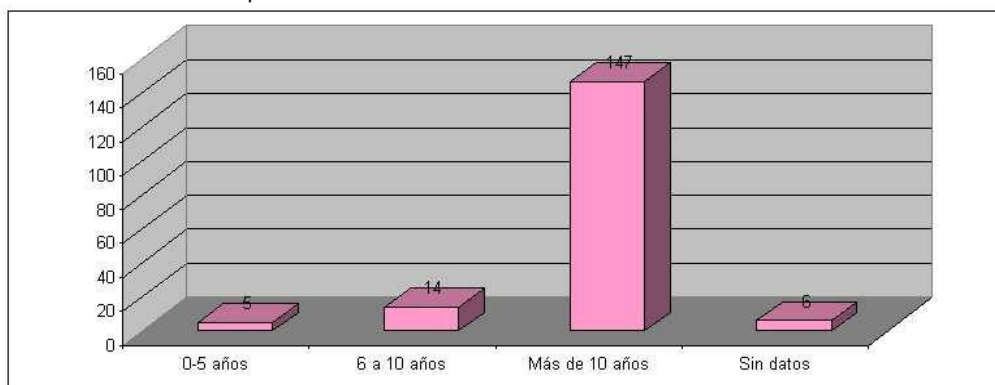
**Cuadro 2:** Distribución por edad



**Gráfico 2:** Distribución por edad

Tiempo transcurrido desde la finalización del secundario	
0-5 años	5
6 a 10 años	14
Más de 10 años	147
Sin datos	6
Total	172



**Cuadro 3:** Tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios secundarios.**Gráfico 3:** Tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios secundarios.

Al ser trabajadores en actividad, dentro del sistema de educación superior, el tiempo de la jornada laboral supone un mínimo de 7 horas, y de la estadística se desprende que en general tiene un grupo familiar a cargo y que hace más de 10 años (en promedio) que egresó de los estudios secundarios.

Esta última característica es de suma importancia, puesto la comunicación, los intercambios, la construcción de relaciones al interior del aula se produce básicamente a través del lenguaje escrito, y mediado por herramientas tales como procesadores de textos, o correos electrónicos, y si bien existe un porcentaje de estudiantes que trabaja efectivamente en un puesto administrativo, otros no.

## 2. El modelo pedagógico

Como se mencionó anteriormente, el modelo pedagógico inicial se basó en el modelo pedagógico del Campus Virtual de la Universidad Nacional de Lanús, teniendo como ejes el diseño de los materiales y la estrategia metodológica, que incluye los procesos comunicativos y la relación que los estudiantes establecen con el objeto de estudio, y el rol del docente.

### 2.1. Los materiales

Los materiales han sido (y son, ya que permanentemente están en proceso de revisión) elaborados expresamente para cada curso, son procesados didácticamente. Ello implica la redacción de un texto o la creación de un material que incluya diferentes elementos multimediales y que aproxime al alumno al tema a tratar, invi-

tando a la lectura de la bibliografía obligatoria y a la reflexión sobre la misma, y proponiendo tareas a realizar.

El proceso de elaboración de los materiales se conoce como virtualización, e incluye los textos o módulos, las clases, cronograma de trabajo, guías didácticas, bibliografía, espacios de intercambio y otras actividades necesarias para el dictado de la asignatura.

La confección de estos materiales no es un tema menor e implica la participación de diferentes actores:

- Docente contenidista: es el experto que redacta el contenido de las clases o unidades.
- Especialista en procesamiento didáctico, quien asesora sobre el armado de las clases, los espacios de intercambio entre estudiantes y docentes, el cronograma de trabajo y el desarrollo de contenidos, poniendo énfasis en su claridad, organización y redacción.
- Equipo de diseño, quien se encarga de realizar el diseño y diagramación de todos los materiales que se elaboran para el dictado de la asignatura, es decir, el formato de los documentos, la legibilidad, el criterio de organización, ubicación de índices, íconos, etc.

La modalidad de trabajo que se ha adoptado para la elaboración del material ha sido la de establecer un diálogo permanente entre el contenidista y el especialista en procesamiento didáctico, lo que permitió dar respuesta a interrogantes tales como ¿Qué extensión deben tener las clases o módulos? ¿Cómo generar un material que invite a la lectura sin disminuir su calidad académica? ¿Cuál debería ser el criterio de regularidad de los alumnos? ¿Cuántas y cuáles actividades son las más adecuadas? ¿Qué material multimedia puedo incluir?

La redacción de cada módulo supuso además la supervisión del equipo de conducción, a fin de que no se superpongan los contenidos o se repita bibliografía.

## 2.2. La estrategia metodológica

La implementación de una carrera virtual “exitosa” no depende exclusivamente de la bondad de sus materiales. Los mejores materiales, colocados en una página de Internet (como es un aula, en mayor o menor medida), son inútiles si no existe una adecuada metodología de trabajo: Es necesario que el alumno “haga algo” con los materiales. La apropiación no se da por el simple hecho de la lectura.

La propuesta metodológica y los aspectos comunicacionales involucrados se consideran factores clave.

Siguiendo a de Oliveira y otros, el aprendizaje es una actividad situada en un contexto que da significado al proceso. Este contexto se da en algún tipo de actividad social, por lo que se ponen en valor las habilidades y estrategias de interacción con los otros, supone la presencia del otro, par o docente, supone la existencia de canales de comunicación que no solo sean efectivos, sino que humanicen la relación mediada.

Por lo tanto, la propuesta de actividades es fundamental. En principio, se propuso un foro de debate por módulo de carácter obligatorio, donde se propone una consigna y se discute entre los integrantes del aula. Otra de las propuestas iniciales es la de formación de grupos de trabajo para determinadas actividades, guías, etc.

En un principio, la organización de las aulas era similar a lo que se presenta en la siguiente imagen:

The screenshot shows a virtual classroom interface. At the top, the course title is 'Informática Aplicada en la Gestión Universitaria' and the professor is 'Profesora / Patricia Chechele'. Below this, there are icons for 'Novedades', 'Foro de presentación', 'Encuesta', and 'Guía Didáctica'. The main content area is titled '1. MÓDULO 1' and 'Introducción a los Sistemas de Información'. It lists several activities: 'Cronograma - Módulo 1', 'Módulo 1', 'Actividad 1 - Clasificación de sistemas' (with a detailed instruction about classifying a system from the user's work environment), 'Apreciaciones sobre la termodinámica', 'Foro para armar grupos' (with instructions on how to access library resources from UNLA), 'Actividad 2 - Tipos de sistemas de información', and 'Foro de consultas para las actividades 3 y 4'. On the right side, there is a 'Calendario' (Calendar) for April 2013 and a 'Clave de eventos' (Event Key) with categories: Global (green), Grupo (yellow), Curso (orange), and Usuario (grey).

**Gráfico 4:** Aula virtual de la asignatura Informática Aplicada 2012

Puede observarse en la primera unidad, se encuentran cuatro foros, y cuatro actividades, tres de las cuales son obligatorias.

El primer foro constituye un disparador, para intercambiar opiniones sobre un video que se encuentra en el módulo. La idea fundamental es que los estudiantes intercambien opiniones y puntos de vista. De esta manera, se produce un intercambio alumno-alumno, que hasta hace unos pocos años era sumamente difícil en educación a distancia.

Teniendo en cuenta las características particulares de la modalidad, no se considera pertinente el sistema de acreditación por el cual se aprueba la cursada mediante la aprobación de uno o más parciales. Si bien este tipo de evaluación es muy característico del sistema universitario, no permite realizar una evaluación de proceso ni un seguimiento del alumno en esta modalidad.

En tal sentido, se consideró que la realización de varias actividades, ya sean documentos colaborativos, guías de lectura, trabajos integradores, encuestas, u otros, permiten dar cuenta realmente del trabajo y comprometen la participación del alumno, garantizando en alguna medida, el tratamiento del tema. Cabe aclarar que, tanto la plataforma Moodle, como otras plataformas de trabajo colaborativo ofrecen herramientas de monitoreo de la actividad de los estudiantes (seguimiento de cantidad de veces que ingresó al aula, visualización de archivos, etc.)

Por último el estudiante deberá reafirmar lo aprendido en un examen final presencial en cada materia.

### 2.3. El rol del docente

El docente en este modelo se encuentra definido por su función de mediador entre el estudiante y el conocimiento, como incentivador para el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes que promuevan la autonomía de los alumnos como estudiantes.

En los foros, es un animador, en la corrección de actividades, debe ser quien orienta, a fin de que los alumnos corrijan los errores.

Esto exige un cuidado especial sobre los elementos de comunicación que se presentan como esenciales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje

“Entendemos que desde el momento en que los docentes organizan y diseñan el espacio curricular, están materializando su compromiso como mediadores del aprendizaje a través del despliegue de diferentes estrategias, actividades y recursos

que es necesario explicitar adecuadamente en la presentación de la materia. En particular, la metodología de trabajo, como el tipo de actividades que se utilizarán, los objetivos de las mismas, cuáles de ellas serán de carácter obligatorio, qué otras estrategias y recursos multimediales disponibles en la Web se utilizarán para promover el aprendizaje y la comprensión de los contenidos”<sup>2</sup>.

Estos aspectos suponen un aprendizaje sobre el rol del docente virtual, no solo desde los aspectos instrumentales y tecnológicos, sino como mediador (entre materiales y alumnos) y animador (de procesos sociales entre los alumnos, a través de trabajos colaborativos, promoviendo la participación en debates.

### **El proceso de seguimiento y gestión de la carrera**

La primera cohorte ingresó en el año 2011, y el proceso de evaluación de la Tecnicatura se inició a finales del año 2012, cuando aún no se contaba con egresados.

En una primera instancia se plantearon interrogantes a tener en cuenta, tales como: ¿Cómo es el desarrollo de la trayectoria de los estudiantes? ¿Cómo analizar una trayectoria donde los estudiantes no vienen a clase, y por lo tanto no se pueden presentar situaciones abandono por “ausentismo”? ¿Cuál es el desgranamiento y su evolución en las diversas cohortes? ¿Cuáles son las dificultades que se evidencian como determinantes en los estudiantes?

Con estos planteos en el eje del trabajo, se desarrolló una serie de mecanismos de recolección sistemática de datos que permitieran realizar ajustes año a año.

Como punto de partida, se tomó el análisis de la Matriz Curricular elaborado por la Secretaría Académica en el año 2012.

Otros dispositivos fueron:

- Reuniones cuatrimestrales de docentes de la carrera.
- Desarrollo de una base de datos interna que permita obtener información demográfica y académica sobre la trayectoria de los estudiantes

- Reuniones con egresados (a partir de 2014)

- Entrevistas a estudiantes de la carrera.

Estas herramientas permitieron detectar una serie de dificultades a atender, tanto de índole organizativa como obstáculos que se presentaban a los estudiantes.

- Se observó que la prescripción de un foro por módulo podía ser inadecuada, especialmente en asignaturas de tipo taller, donde el intercambio es más dinámico,

---

<sup>2</sup> Modelo pedagógico UNLa Virtual.

y un foro de discusión no facilita, sino que obstaculiza. Asimismo, la organización por módulo no siempre era conveniente a los fines de organización temporal.

- Se observó como sumamente necesario implementar un sistema de tutorías u orientación (aparte de la intervención académica del docente) para los estudiantes de primer año. Los estudiantes manifiestan “no poder organizarse con los tiempos” o “encontrarse con que las fechas de entrega se les vienen encima”.
- La competencia tecnológica de los estudiantes y la falta de familiaridad con las herramientas de la plataforma no son las necesarias.
- Necesidad de generar espacios de intercambio entre los docentes de la carrera (aparte de las reuniones cuatrimestrales)
- El uso de las herramientas de la plataforma, a veces, resulta insuficiente.

## **Las intervenciones**

Las reuniones periódicas de la dirección de la carrera con los docentes ha sido uno de los insumos que ha promovido cambios, tanto en la estructura curricular como en los aspectos organizativos de la misma.

Una de las cuestiones emergentes fue que la comunicación no debe ser solo en relación estudiante-docente o estudiante-estudiante. Es de suma importancia la comunicación docente-docente, es decir, la generación de espacios de colaboración y comunicación entre los profesores.

Por lo tanto, una de las primeras acciones fue la creación de una “Sala de Profesores” virtual. Dado que la carrera está mediada por tecnologías, y los éstos no se ven habitualmente en un espacio físico compartido, se creó un aula virtual con el propósito de generar un espacio de comunicación de novedades, intercambiar información, colocar artículos o links a artículos que pueden ser de interés y también colocar la documentación de importancia.

En tal sentido, con el equipo directivo como dinamizador, se está logrando consolidar un equipo docente que trabaje en colaboración.

**Gráfico 6:** Sala de profesores

De los acuerdos docentes y de inquietudes que surgieron en las entrevistas con los estudiantes, se estableció una modificación de la propuesta metodológica.

En primer término se sugirió cambiar la organización “módulo” por la organización “clase”, de forma tal que, si bien el contenido no cambia en cuanto a calidad y cantidad, se distribuye de distinta manera en el entorno tecnológico. Se sumó a ello la libertad de cada docente de optar por distribuir el módulo en las diferentes clases, o presentarlo completo e ir guiando a los estudiantes en cada una de las clases. A tal fin, se diseñaron “guiones de clase”, donde el docente explicita los alcances y actividades que los alumnos tendrán que realizar a lo largo de la misma, que en general, dura una semana.

De esta manera, se reformuló la estructura de las aulas, de forma tal que la misma aula que se presenta en el gráfico 4, puede verse aquí como se presenta en la actualidad.

**Gráfico 6:** Aula de la asignatura Informática Aplicada, como se presenta en la actualidad

En la imagen puede observarse que en el primer bloque se presenta el cronograma de la primera unidad (módulo) la guía de la clase 1 y un foro de consultas. Por otra parte, el aula se ha organizado en “clases” semanales, cada una de las cuales se presenta en una pestaña o solapa diferente.

Esta disposición facilita la organización del tiempo por parte del estudiante, especialmente si cada profesor pone visible su clase un día determinado de la semana<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Esta organización se plantea al principio del cuatrimestre en la sala de profesores o por mail, donde los profesores de un mismo cuatrimestre se ponen de acuerdo para “dictar” (es decir, poner visibles) sus clases un día determinado de la semana, de forma tal que no se superponga con otra asignatura.



Otras acciones acordadas fueron:

- Coordinar las fechas de entrega entre los docentes de un mismo año/cuatrimestre, a fin de que no se superpongan. Esto resultó sumamente sencillo, a través de un foro en la sala de profesores.
- Creación de un espacio dentro de las aulas que permita el libre intercambio entre los estudiantes y el docente: Las “cafeterías virtuales”.
- Aportar material multimedia en las cursadas.
- Incluir el tema “Citas” en el Taller de Lectura y Comprensión de textos

Las reuniones de trabajo con Secretaría Académica, y entrevistas a estudiantes y egresados en el año durante los años 2013 y 2014, generó una propuesta de revisión curricular que tuvo en cuenta la creación de un conjunto de seminarios optativos afines a las necesidades de los estudiantes, como Contabilidad, o RRHH. Este aspecto implica la encontrar la forma de implementar virtualmente estos seminarios, utilizando las herramientas adecuadas. Uno de los debates que se está llevando a cabo en este momento, es el tratamiento del sistema informático SIU Pilagá en el seminario optativo de Costos y Presupuesto.

Respecto a la detección de las dificultades de los estudiantes en cuanto al manejo de la plataforma y de las herramientas que requiere un entorno de aprendizaje, se reformuló uno de los espacios curriculares del curso de ingreso (también virtual en nuestro caso) para los aspirantes a la carrera con el objetivo de fortalecer las competencias tecnológicas necesarias para mejorar el desempeño del estudiante en la plataforma; así como aportar herramientas para que el estudiantes comprenda las particularidades de esta modalidad en cuanto a la organización del tiempo, los espacios de lectura y el trabajo colaborativo.

Finalmente se implementó la figura del docente orientador, para primer año, con la tarea de acompañamiento e intervención en diversas problemáticas con las funciones específicas de acompañamiento de los estudiantes durante el primer año de la carrera, detección de problemas y trabajo en equipo con los docentes.

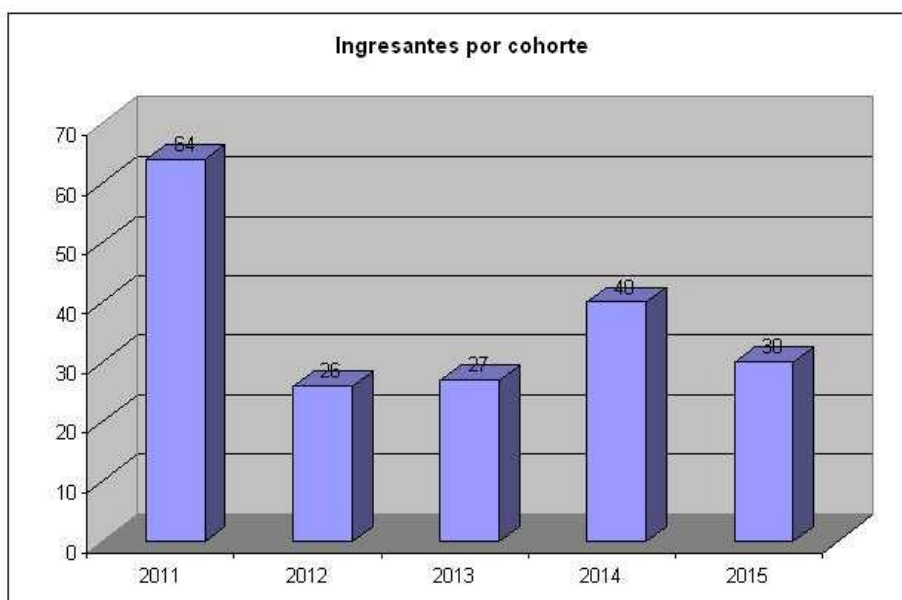
El trabajo conjunto entre la dirección, el docente orientador y los docentes de la de la carrera, permitió redefinir este rol en entornos virtuales, teniendo en cuenta

las características de la modalidad, las características de los estudiantes y las herramientas tecnosimbólicas al alcance de los estudiantes

Cohorte	Total
2011	64
2012	26
2013	27
2014	40
2015	30
<b>Total</b>	<b>187</b>

**Cuadro 1** - Estudiantes ingresantes según año de ingreso (cohorte)

Nota: Se incluyen 14 estudiantes graduados.

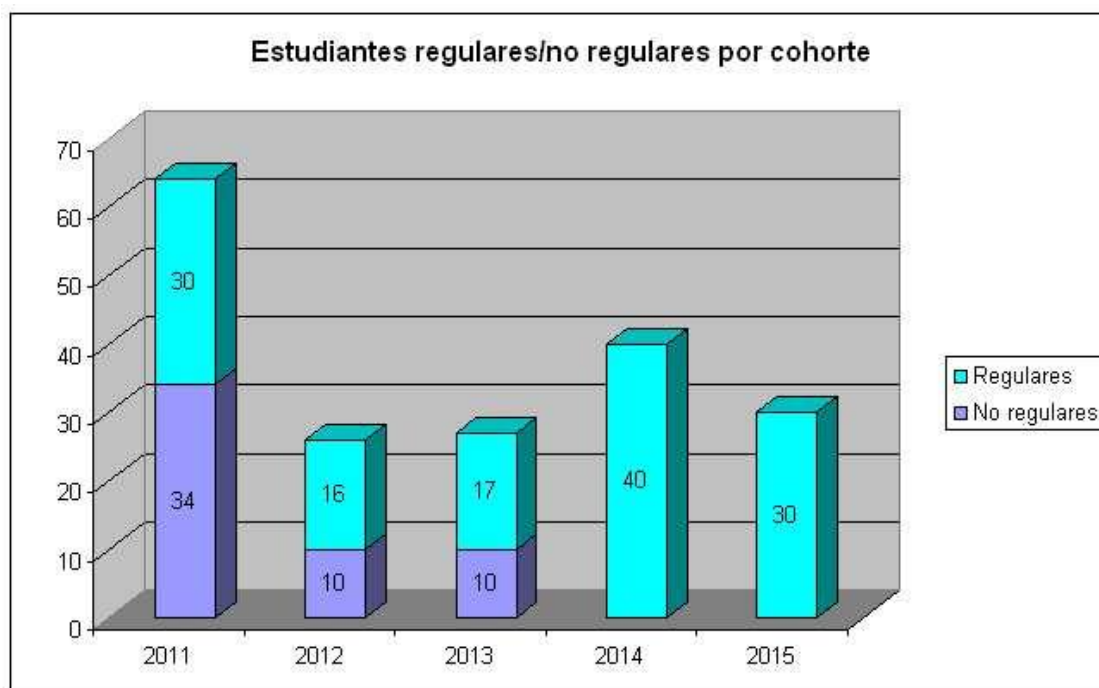


**Gráfico 1** - Estudiantes ingresantes según año de ingreso (cohorte)

Año de ingreso	Regularidad		Total
	NO	SI	
2011	34	30	64
2012	10	16	26
2013	10	17	27
2014		40	40
2015		30	30
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>133</b>	<b>187</b>

**Cuadro 2** -Estudiantes ingresantes por condición de regularidad según año de ingreso (cohorte)

Nota: Se incluyen 14 estudiantes graduados que se registran como estudiantes regulares.



**Cuadro 2** -Estudiantes ingresantes por condición de regularidad según año de ingreso (cohorte)

## En conclusión

La modalidad a distancia es una opción válida para aquellos estudiantes que, por razones de distancia, personales o laborales no pueden asistir a clases presenciales.

Requiere la mayor atención por parte de la institución y del docente, ya que toda comunicación es mediada por herramientas tecnológicas, y debe incorporar:

- Un entorno virtual de formación y comunicación, configurado (en este caso) sobre Moodle;

- Una propuesta de aprendizaje que incluya la instancia de selección de materiales y la instancia de virtualización; la planificación cuidadosa de las clases, la propuesta de actividades y la incorporación de materiales en diversos formatos.

La posibilidad de incluir trabajos grupales a través de herramientas colaborativas.

- Una acción docente que permanentemente oriente, apoya, ajusta y evalúa el proceso formativo.

Un rol orientador en aspectos tales como la organización de los tiempos, el apoyo a los estudiantes en cuestiones que si bien no son estrictamente académicas, inciden profundamente en su desempeño

Un equipo docente y de conducción que pueda debatir y tomar decisiones conjuntas tendientes a mejorar la propuesta formativa.

## Bibliografía

- Aguaded Gómez, J. y Cabero Almenara, J.** (Coord.) (2013). *Tecnologías y medios para la educación en la e-sociedad*. Madrid, Alianza.
- Barberá, Elena.** (2008). *Aprender e-learning*, Barcelona, Paidós.
- Deleuze, Giles** (2007) *Posdata sobre las sociedades de control*, en “Antología del pensamiento anarquista contemporáneo”, Christian Ferrer comp, Buenos Aires, Altamira.
- de Oliveira, J. M., Henriksen, D., Castañeda, L., Marimon, M., Barberà, E., Monereo, C., Coll, C., Mahiri, J. y Mishra, P.** (2015). El panorama educativo de la era digital: prácticas comunicativas que (nos) impulsan hacia adelante, RUSC, Universities and Knowledge Society Journal, 12(2). págs. 14-31. En <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2440>
- García Aretio, Lorenzo.** (2001). *La Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel.
- Jaramillo, Ana.** (2006). *La Universidad frente a los Problemas Nacionales*, Buenos Aires, Ediciones UNLa.
- Neirotti, Nerio.** (2007) “*Elementos conceptuales y metodológicos para la evaluación de políticas y programas sociales*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación”. 10º Curso Regional sobre “Planificación y Formación de Políticas Educativas”, Buenos Aires.
- Javier Onrubia, Javier** (2005): “*Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*”. En RED, Revista de Educación a Distancia, Año 4, Número 2, Murcia. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Prieto Castillo, Daniel,** (2004). *La comunicación en la educación*. Buenos Aires, Stella Proyecto Institucional UNLa. 1995. Documento Institucional
- Rigal, L.** (2004) *El sentido de educar: crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Universidad Nacional de Lanús. Resolución del Consejo Superior N° 11/13. Modelo Pedagógico UNLa Virtual.
- Universidad nacional de Lanús. Resolución del Consejo Superior N° 163/10 Disponible en [http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2010/Noviembre/R.CS.N\\_163-10--16.11.10\\_Res.Tecnicatura\\_Superior\\_en\\_Gestion.pdf](http://www.unla.edu.ar/resoluciones/2010/Noviembre/R.CS.N_163-10--16.11.10_Res.Tecnicatura_Superior_en_Gestion.pdf)

# **Experiencias de formación docente en el aula universitaria: el rol de las adscripciones en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL**

S. CHEMES

M. SOSA SÁLICO

L. ROSSI

J. BERNIK

M. MAINA

sbchemes@gmail.com

Secretaría Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

## **Introducción**

Las adscripciones docentes son experiencias que realizan estudiantes y/o graduados bajo la supervisión de un Director y/o un Codirector, en el ámbito de una cátedra y que aspiran a contribuir con su formación pedagógico-didáctica. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, las adscripciones en docencia están regidas por un Reglamento<sup>1</sup>, son coordinadas por la Dirección de Atención al Estudiante y en su evaluación participa una Comisión integrada por docentes vinculados a distintas áreas de conocimiento.

La instancia de formación por la que pasa el adscripto responde a un modelo “artesanal”, es decir, que se trata de una “formación que se realiza en el propio contexto de producción siendo el trabajo y la experiencia en torno a él, el núcleo a partir del cual se desarrollarán los demás aprendizajes” (Ickowicz, 2004: 14). En este modelo, cuyo prototipo son los talleres artesanales, la formación se produce en la misma comunidad de pertenencia. El medio social es parte de la formación, no existiendo separación entre formación y trabajo. La experiencia se sitúa en la base

de los procesos de enseñar y aprender, y coexisten la transmisión de saber y el trabajo productivo. El aprendiz –en este caso, el adscripto- adquiere los secretos del oficio estando cerca del maestro, y el maestro ejerce una especie de tutela sobre el aprendiz: es quien guía la totalidad del proceso de trabajo y el de

---

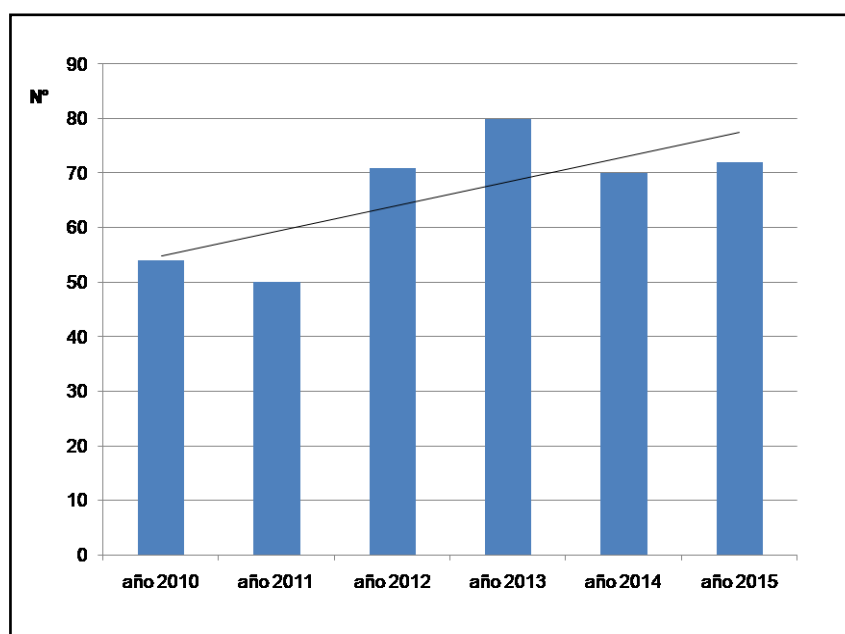
1 Resol. CD N° 249/14 “Reglamento de Adscripciones en Docencia, Investigación y Extensión”, Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL).

formación, y su autoridad está centrada en sus conocimientos y prestigio personal (Ickowicz, 2004).

Con el objeto de analizar el rol y la importancia de este tipo de actividades en la formación profesional de estudiantes y graduados de las carreras de grado de FHUC-UNL, se realiza un análisis de este dispositivo durante los últimos 6 años y se efectúan aportes para la reflexión.

## Desarrollo

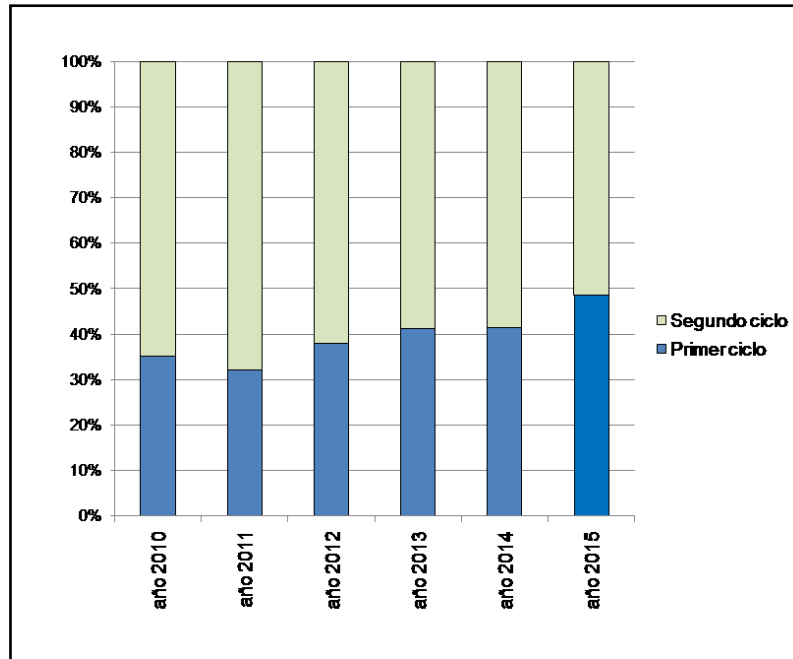
Durante el periodo 2010-2015 se realizaron y aprobaron un promedio de 66 adscripciones por año (n= 397) (Figura 1).



**Figura 1.** Nº de adscripciones en docencia, por año (FHUC-UNL, periodo 2010-2015)

Del total de adscripciones docentes, el 40 % corresponde a asignaturas del Primer ciclo de las carreras de grado de FHUC, mientras que el 60% restante son del Segundo ciclo (Figura 2). En este marco, se evidencia una tendencia creciente durante el período analizado de la participación de adscriptos en las asignaturas del ciclo inicial, lo que se vincula con las líneas de acción realizadas desde el Programa

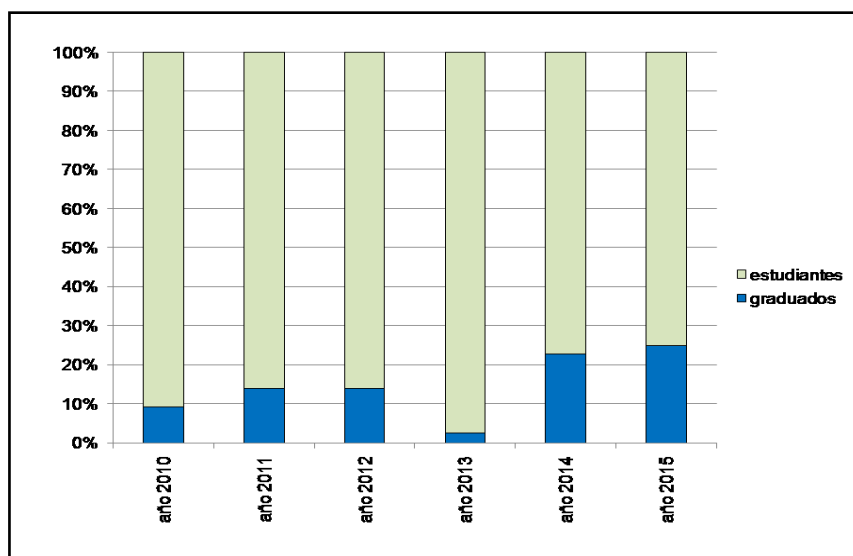
de Ingreso y Permanencia de la Facultad<sup>2</sup> y el compromiso institucional de los equipos de cátedra con la formación docente.



**Figura 2.** Adscripciones en docencia, por año y según su realización en cátedras del 1º o 2º ciclo de las carreras de grado de FHUC (periodo 2010-2015)

Cuando se analiza quiénes han optado por este tipo de experiencias en el aula universitaria, se observa que en su mayoría son estudiantes avanzados (85%), mientras que el 15% restante son graduados de carreras de esta y otras Facultades de la región (Figura 3).

<sup>2</sup> Resol. CD N° 375/10 "Programa de Ingreso y Permanencia, Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL".



**Figura 3.** Adscripciones en docencia, por año y por tipo de adscripto (FHUC, periodo 2010-2015)

Asimismo, las adscripciones se han realizado en todas las carreras de grado de la Facultad, observándose que estas experiencias son procuradas particularmente por estudiantes de las carreras de Ciencias Naturales, Ciencia Política e Historia (30, 18 y 16 % del total de adscripciones realizadas en el periodo 2010-2015).

A fin de realizar un análisis y valoración de estos espacios, se han efectuado diversos encuentros con adscriptos. En el 2015 se realizaron las “*Jornadas sobre experiencias de formación en FHUC: oportunidades y aprendizajes con otros*”, en las que participaron estudiantes y/o graduados con experiencias de adscripción en docencia, en investigación, en extensión, tutores, ayudantes alumnos, cientibecarios, etc.; sin discriminar entre carreras ni perfiles profesionales, en función de tres ejes: (1) el aprendizaje con otros; (2) vivencias inolvidables; y (3) aproximación al campo profesional. Luego de interesantes debates se constituyó un plenario en el que se compartieron aportes, reflexiones, críticas y comentarios. En términos de los estudiantes, expresiones como “*la adscripción fue una experiencia que me ayudó a tomar decisiones*” y “*al enseñar se aprende dos veces*”, reflejan la relevancia que han tenido estas experiencias de formación.

Con relación al eje 1, quedó en un lugar central la cuestión de cómo aprendemos cuando nos relacionamos con el otro. Es decir, cómo nos autopercebimos a partir de la imagen del otro. Cómo el adscripto aprende a construir su rol, que no es el del docente-investigador, sino el de un estudiante que busca desafiarse a sí mismo, en el camino del aprendizaje hacia ser futuros profesionales. También surgió el valor de la interrogación como algo fundamental para establecer conexión con el otro. Es decir, comprender y, a partir de ello, seguir preguntando.



Respecto a las vivencias inolvidables (eje 2), se estableció una muy interesante diferenciación entre práctica y experiencia. Ésta última representaría una marca, un dato persistente en la formación. Así, no todas las prácticas serían experiencias de formación en sí mismas en términos cualitativos. También, transitar por las adscripciones en docencia revela lo importante que es acompañar la producción de los trabajos prácticos, para dimensionar los objetivos que persiguen, la organización interna teoría-práctica, la disponibilidad de recursos y una correcta orientación a los estudiantes para su ejecución.

Por último, con relación al eje 3 y el desarrollo de *adscripciones docentes*, los alumnos manifestaron que ven fortalecida su formación disciplinar y asimismo re-significados sus aprendizajes en el interjuego de actuar como estudiantes y docentes. Enuncian la importancia de las adscripciones como una herramienta para afrontar el tránsito entre la vida estudiantil y el desempeño profesional. Destacaron particularmente, la dificultad para poder plasmar la formación teórica en prácticas concretas de investigación, extensión y docencia; hasta muy avanzada la trayectoria académica, por lo que estas experiencias permiten acrecentar el conocimiento de diferentes actividades específicas del campo profesional. Asimismo, destacaron la importancia de acceder a una primera experiencia de formación, que luego se irá articulando con otras, y que genera en el estudiante una motivación y un descubrimiento de nuevas inquietudes e interrogantes, que lo desafían dentro o fuera de su disciplina.

Analizando la relación Adscripto-Director en esta experiencia de formación, se destaca la muy buena disponibilidad de diversos equipos de cátedra de las distintas carreras de la FHUC, que ofrecen espacios periódicamente para que los estudiantes o graduados realicen adscripciones cuatrimestrales o anuales. En las Jornadas mencionadas, los adscriptos han destacado la importancia del Director como posibilitador y guía para el desarrollo de las actividades del adscripto. En este contexto, son importantes los espacios que el Director habilite para el desempeño del adscripto, recibiendo ideas, propuestas y canalizándolas en el marco del equipo de cátedra. La siguiente expresión dicha por un estudiante refleja estas reflexiones: “*Si aceptás un adscripto, dejalo participar*”. Todo esto posibilita reafirmar la confianza y el compromiso con el desempeño del adscripto y de este último con el equipo de cátedra. De esta manera, se intensifica el diálogo y el adscripto enmarca sus actividades y resignifica su rol. Se destaca que el perfil de los docentes es diferente de acuerdo a su experiencia y formación, y esto redundando en diferentes modalidades de trabajo con el adscripto y frente a la clase.

Por su parte, realizar una adscripción implica también, cumplimentar una solicitud con un plan de trabajo, redactar objetivos, actividades y cronograma, así como elaborar un informe final que debe cumplir con ciertas normas de presentación. Se pone en juego entonces, la capacidad de producción escrita por parte de los adscriptos-estudiantes universitarios. Este aspecto fue destacado en la Jornada, en la que postularon que detectan problemas al momento de desarrollar las prácticas de formación y, a la vez, de avanzar en las etapas de cierre de la carrera en cuanto a la oralidad (problemas de argumentación), la escritura (no se escribe o se escribe poco y, a la par, no hay devoluciones o correcciones) y la apropiación de lecturas complejas (se da por supuesto que todos pueden leer cualquier texto sin acompañamiento). Según términos de Carlino (2004), “no es sólo responsabilidad de los alumnos sino de la comunidad universitaria en su conjunto, ya que en el entorno argentino la dificultad para la escritura es inherente a una cultura académica que poco se ha ocupado de promover la escritura considerada junto con el lector, la función epistémica del escribir, la revisión sustantiva de los textos y el empleo temprano del papel para armar el propio pensamiento”. Por tanto, se estima que constituye un importante desafío a abordar desde las carreras de grado, no sólo en el ámbito de las adscripciones sino con el estudiantado en general.

## Conclusiones

Se considera a las adscripciones en docencia como un dispositivo en el que se promueven las primeras aproximaciones al desempeño profesional, que implica una construcción y un desafío, reconociéndose como importantes espacios de aprendizaje en los que el diálogo e intercambios con los equipos de cátedra, permiten al adscripto resignificar su rol. Constituyen por tanto un “*verdadero prácticum reflexivo*”, donde se promueve la reflexión en la acción en un contexto en el que los adscriptos aprenden haciendo (Schön, 1992). Se considera que este tipo de actividad académica enriquece la formación profesional en el ámbito del grado universitario y que estas experiencias contribuyen a fortalecer los trayectos de formación práctica, en concordancia con lo concluido en diversos momentos del proceso de revisión curricular que actualmente lleva adelante esta Facultad.

Se destaca la importancia de que se profundice durante la formación, la relación teoría-práctica. Los estudiantes reconocen que los profesores brindan herramientas para pensar su futura práctica profesional, pero no siempre lo explicitan, por lo que afirman que “*las adscripciones nos permiten armar el rompecabezas de*

la formación”. También es relevante el aporte de las adscripciones en la trayectoria académica de los estudiantes, ya que constituye, en términos de un adscripto, “un acercamiento más institucionalizado a los campos laborales futuros”.

Esta instancia de formación permite la realización de un aprendizaje experiencial a través del acceso a docentes-directores que inician a los recién llegados en las ‘tradiciones de la profesión’ y los ayudan a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver. “Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en experto, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos” (Schön, 1987). De esta manera, este espacio intermedio se convierte en el lugar en que se aprende a reflexionar sobre las teorías que subyacen en los fenómenos prácticos (Orlando, 2015).

## Bibliografía

- Carlino, P.** (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere* 8: 321-327.
- Ickowicz, M.** (2004). *La formación de profesores en la universidad*. En Revista IICE, N° 22, Buenos Aires.
- Orlando, F.** (2015). *Un desafío a la profesión académica: ser adscripto (Carrera Ciencias de la Educación, UBA)*. En XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Schön, D.** (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

# Innovación de la enseñanza

## El imaginario de la política

MERCEDES COLLAZO

BEATRIZ DICONCA

VANESA SANGUINETTI

unidadacademica@cse.edu.uy

Comisión Sectorial de Enseñanza

Pro Rectorado de Enseñanza

Universidad de la República-Uruguay

### Introducción

La Universidad de la República (Udelar) ha sido durante 164 años la única universidad pública del país. Fue creada por el entonces Presidente de la República Manuel Oribe en 1849 y desde entonces, la gratuidad y la autonomía respecto al Ministerio de Educación y Cultura han sido distintivos. En la actualidad, la Udelar es cogobernada por tres órdenes (docentes, estudiantes y egresados) que integran los órganos centrales (Consejo Directivo Central y Asamblea General de Claustro) y los órganos de cogobierno de cada uno de los Servicios Universitarios (Consejo y Claustro). En la década del noventa se crearon Comisiones Sectoriales dedicadas a formular y asesorar en las políticas referidas a cada una de las funciones universitarias: CSEAM,<sup>1</sup> CSIC,<sup>2</sup> CSE.<sup>3</sup>

La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) es el "órgano central de cogobierno universitario que tiene a su cargo la coordinación y el estímulo de acciones tendientes al desarrollo de una enseñanza de calidad de la Universidad de la República"(Consejo Directivo Central. Resol: 46 de fecha 10.10.88).

Desde su creación en 1993, el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar le ha atribuido el cometido de fomentar, impulsar e implementar políticas tendientes a la mejora de la calidad de la enseñanza, en tal sentido se ha promovido la realización de llamados a proyectos concursables que se han ido consolidando en el tiempo: innovaciones educativas para la enseñanza de grado, modalidades semipresen-

---

1 Comisión Sectorial de Extensión y Actividades con el Medio.

2 Comisión Sectorial de Investigación Científica.

3 Comisión Sectorial de Enseñanza.

ciales: TIC Y REA (recursos educativos abiertos), elaboración de manuales didácticos, diversificación de modalidades y horarios, apoyo a recursos humanos. Además, fomenta la descentralización geográfica de la Udelar y las políticas de flexibilización y articulación curricular.

## **Interrogantes**

El recorrido para el análisis es el siguiente: ¿Qué entienden los actores políticos por innovación? y ¿Cómo se traduce lo que pretenden los órganos centrales en políticas concretas, por ejemplo las bases de los llamados a proyectos concursables?

## **Metodología de trabajo**

Se apeló al análisis de documentos de los órganos centrales de la Udelar para poner en evidencia cómo las intenciones y formulaciones de los actores políticos se decantan hacia políticas concretas. Además, resulta interesante visualizar cómo a través de los años, dichas bases han ido complejizando el concepto de innovación.

En las primeras ediciones de las bases de los llamados impulsados por la CSE se entendía que innovar significaba incorporar en la propuesta educativa y de aula a las TICs; con el devenir de los años se ha comprendido que la mera incorporación de tecnología no resultaba suficiente y que era necesario innovar en las propuestas pedagógico- didácticas del aula como práctica concreta, como acción- reflexión- acción.

### **I. La innovación: desde lo instrumental hacia la ruptura paradigmática**

En el encuadre temporal de esta investigación (1996-2016) se puede distinguir cuatro momentos de los llamados de la línea de Innovación:

a) 1996-2000: En este momento la CSE realiza los primeros llamados a proyectos concursables en la línea de innovaciones educativas. Comienza a estar presente la concepción que innovar en el aula es incorporar tecnología, ello es puesto en evidencia con los nombres de algunos de los proyectos financiados por CSE en 1996: a) Creación de una sala de microcomputadoras para cursos prácticos de carácter interactivo; b) Construcción de un software educativo para la enseñanza de la embriología.

logía; c) Desarrollo de un programa de simulación interactivo para la enseñanza de la medicina veterinaria de bovinos; d) Construcción de un software educativo para la enseñanza de la embriología. (Directorio de proyectos aprobados y financiados 1996. Udelar- CSE: 1998).

b) 2001-2006: Los llamados de este período se denominaron “Incorporación de innovaciones en materia de la enseñanza de grado”. En este momento se concibe la innovación como la incorporación de tecnologías, desde el punto de vista instrumental. En un fragmento de las bases del llamado de innovaciones del año 2001 esto se observa con claridad. Entre sus objetivos se manifiesta la importancia de:

Contribuir al mejoramiento de la enseñanza de grado en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, estimulando la capacidad de innovación de los Servicios a través de proyectos vinculados con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, incluidas la formación y la evaluación docente.

Se busca mejorar la calidad de la enseñanza, posibilitando la implementación y evaluación de iniciativas innovadoras que supongan transformaciones en: El acompañamiento de los estudiantes durante la carrera; la enseñanza de una disciplina en el área, pudiendo incluir además la constitución de redes académicas en la UR; la incorporación de nuevas tecnologías; las estrategias de enseñanza a distancia, metodologías de enseñanza que contemplen la situación de masividad, etc." (Bases llamado a Innovaciones educativas: 2001)

c) 2006-2014: los llamados pasan a denominarse “Innovaciones Educativas” y el enfoque deja de estar puesto en lo instrumental pasando a ser prioritario lo pedagógico-didáctico. Las bases del año 2011 dice lo siguiente sobre los objetivos:

Aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza curricular, que impliquen un análisis de las concepciones pedagógicas y de la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje, y que tengan impacto principalmente a nivel de la práctica (...) Promover el diseño de innovaciones relacionadas con alguno de estos tópicos y que no se limiten a la mera incorporación de nuevas tecnologías: 1. El mejoramiento de los vínculos existentes entre los cursos teóricos y prácticos del currículo y su resolución en la práctica educativa universitaria; 2. La puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa que implique cambios en la concepción tradicional; 3. El desarrollo de programas educativos sustentados en la integración de las diferentes funciones universitarias: enseñanza, extensión e investigación. (Llamado a Innovaciones educativas: 2011)

Con la intensión que los docentes que se presentaran al llamado de innovación presentaran sus proyectos con un enfoque didáctico es que en esta oportunidad la CSE creo dos líneas de llamado (TIC Y REA) que contemplaran las propuestas de incorporación de tecnologías en el aula. Este se retomará más adelante.

d)2015: En esta oportunidad la revisión de las bases del llamado Innovaciones educativas en las distintas modalidades de la enseñanza resulta significativa, pues se incorpora la noción de ruptura de paradigma: "Abordar situaciones educativas que rompan con prácticas tradicionales" (Base de llamado de Innovaciones Educativas: 2016)

En foco estará puesto entonces, en tres momentos, el rectorado del Ing Rafael Guarga donde los acuerdos logrados en torno a los dos planes de Desarrollo Estratégico han sido fundamentales. El rectorado del Dr. Rodrigo Arocena y las políticas universitarias de la "Segunda reforma" definirá un rumbo diferente para la Udelar. El tercer mojón será el año 2015 cuando la CSE reelabora las bases de los llamados de innovaciones educativas.

## II. El impulso institucional a la innovación educativa: El Plan de Desarrollo Estratégico de la Udelar

Durante el rectorado de Rafael Guarga, se llevó adelante el V Censo de estudiantes (1999) de la Universidad de la República arrojó que su número de estudiantes era de: 68.798 estudiantes. Desde 1960 se duplicó la población estudiantil. La distribución por edades: 43,1% de los estudiantes tenían en 1999 entre 20 y 24 años; 26, 4% 25 a 29 años, 20% más de 30 años; 10% menos de 20 años. El 80% de los estudiantes constituyen población económicamente activa (...) (Informe del V Censo de Estudiantes Universitarios 1999/2000. Documentos de trabajo de rectorado N° 7: 1999) "Los problemas de crecimiento del alumnado, así como de su mayor heterogeneidad en términos de trayectorias educativas, capital cultural etc. Requieren el fortalecimiento de las estrategias de mejoramiento de las iniciativas y recursos institucionales para afrontar esta realidad"(PLEDUR: 55)

Debido al crecimiento constante de la matrícula de los estudiantes de grado, la Udelar acordó elaborar en el año 2000 un Plan de Desarrollo Estratégico (PLEDUR) que orientó la política institucional de los años siguientes. Este Plan se actualizó en el año 2005 introduciéndose nuevos objetivos a los ya existentes. En este caso nos detendremos en el segundo PLEDUR (2005), sus objetivos vertebrales son en síntesis los siguientes: 1. Responder al crecimiento del alumnado universitario.

2. Impulsar las y artísticas. 3. Favorecer el relacionamiento de la Universidad con la sociedad a través de la extensión. 4. Mejorar la gestión universitaria. 5. Promover el desarrollo de la Udelar en el interior del país. 6. Mejorar la atención brindada por el hospital universitario, investigaciones científicas, tecnológicas. 7. Mejorar las condiciones de estudio.

En este Plan Estratégico 2005, se elaboraron proyectos institucionales, estos fueron: Mejora de la Enseñanza de Grado. Atención a la demanda docente de crecimiento del alumnado. Ampliación y diversificación de la función de enseñanza a nivel nacional. Articulación y Flexibilización curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado. Fortalecimiento y estímulo a nuevas ofertas. Formación didáctica de los docentes universitarios. De los proyectos institucionales antes mencionados es el de Mejora de la Enseñanza de Grado el que analizaremos con detenimiento pues es el que hace énfasis en la innovación de la enseñanza.

### *II.I. Proyecto Institucional de Mejora de la Enseñanza de Grado*

Entre los objetivos de dicho proyecto se destacan: "Aportar soluciones innovadoras en el ámbito de la enseñanza de grado que impliquen un análisis de las concepciones educativas y de la relación enseñanza-aprendizaje. Se procurará impactar principalmente a nivel de las prácticas educativas cotidianas. Asimismo se propenderá a la integración de funciones universitarias de modo de aportar a los cambios que requiera la institución para tener un estudiante activo, crítico, creativo, con iniciativa y un fuerte componente ético en su quehacer. Finalmente se propone formar una red de intercambio y socialización de las innovaciones educativas, como forma de potenciar el trabajo que se lleva a cabo en la Udelar." (PLEDUR: 57)

Entre los resultados esperados se hace referencia al incremento del número de proyectos de mejora de la enseñanza financiados anualmente por la CSE hasta lograr una cobertura del 100% de los proyectos académicamente aprobados. Aumento del número de proyectos de innovación educativa desarrollados en el marco de programas integrales que amplíen los espacios de aprendizaje e integren nuevos actores (...) Convocar a la formación de una red de innovación educativa " (PLEDUR: 55)

Las alternativas para la mejora consistieron es estimular el desarrollo y fortalecer (en el caso que ya existieran) líneas de acción: Innovación educativa, favorecer la elaboración de materiales didácticos para los estudiantes universitarios y estimular la formación pedagógico-didáctica de los docentes de dicha casa de estudios.



En este momento se entendió que la innovación incluía los siguientes tópicos: mejora de la calidad de la enseñanza; articulación teoría- práctica; integración de las funciones universitarias, educación a distancia, incorporación de tecnologías; evaluación de los aprendizajes y renovación metodológica.

### *II.II. Bases de los llamados a innovaciones en el período 2001-2006*

La CSE ha sido el órgano encargado de fomentar iniciativas de llamados a proyectos concursables sobre innovación de la enseñanza en la Udelar. Los proyectos debían ser elaborados y presentados por docentes.

Entre los años 1998-2006 la CSE realizó el llamado a la presentación de proyectos de innovación en siete oportunidades. Para este apartado se realizó un procesamiento de los bases de los llamados a proyectos de innovación del período comprendido y se observó que durante este período de tiempo, el concepto de innovación educativa estuvo en clara coincidencia con lo enunciado en los órganos centrales así como en el documento PLEDUR y que además, pese al devenir de los años no fue reconceptualizado. Las bases de los llamados de innovación entendieron como tal los siguientes aspectos:

a) Mejora de la calidad de la enseñanza: Contribuir al mejoramiento de la enseñanza de grado en el contexto de las actuales transformaciones de la Universidad de la República, estimulando la capacidad de innovación de los Servicios a través de proyectos vinculados con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, incluidas la formación y la evaluación docente. (Bases llamado a Innovaciones de la Enseñanza: 2001)

b) Articulación teoría-práctica: Mejoramiento de la relación entre los cursos teóricos y prácticos curriculares y su resolución en la práctica educativa (Bases Llamado a Innovaciones de la Enseñanza: 2005)

c) Integración de las funciones universitarias: Articulación de la práctica educativa universitaria con las funciones de extensión y/o de investigación (Bases Llamado a Innovaciones de la Enseñanza: 2003)

d) Educación a distancia: tendiendo a la descentralización de la Udelar.

e) Incorporación de tecnologías: En este período la innovación será entendida como la incorporación de tecnología. Es un concepto de innovación más acotado a lo instrumental que a lo pedagógico.

f) Evaluación de los aprendizajes: La puesta en práctica de sistemas de evaluación formativa que implique cambios en la concepción tradicional (Bases Llamado a Innovaciones de la Enseñanza: 2006)

g) Renovación de la enseñanza: Modos innovadores de enfocar la organización de la enseñanza, atendiendo las distintas modalidades (cursos teóricos, prácticos, talleres, seminarios, laboratorios, pasantías, etc.), e incorporando metodologías y herramientas educativas acordes (TICs, materiales educativos multimedia, guías didácticas, etc.); Renovación metodológica que implique la puesta en práctica de modelos de enseñanza interdisciplinarios. Programas de innovación en la formación de grado que planteen una mayor articulación entre tramos de cursado, flexibilidad, integración curricular. (Bases Llamados a Innovaciones de la Enseñanza: 2006)

<b>Año</b>	<b>Proyectos presentados</b>	<b>Proyectos financiados</b>
1996	31	7
1997	36	10
1998	----	----
1999	55	8
2000	59	19
2001	101	15
2002	0	15
2003	75	28
2004	69	14
2005	58	13
2006	50	10

Proyectos presentados y financiados por CSE. Cuadro elaborado por los autores.

De este período el análisis se concentra en las bases de los llamados de los años 2000-2001, pues este es el momento de la puesta e implementación de las directivas del PLEDUR. La CSE realizó con posterioridad una evaluación tanto de las bases de esos años como de los proyectos docentes presentados en esa oportunidad.

En el año 2000 fueron financiados 19 proyectos y en el 2001, 15. Los proyectos parten de un análisis de la situación, motivador para la innovación, los problemas de la masificación y la inadecuación metodológica son los más recurrentes. (datos tomados de la investigación La introducción de nuevas metodologías de la enseñanza y la incorporación de recursos didácticos, entendidos éstos como la incorpora-

ción de tecnologías (websites, audiovisuales, software) fueron concebidos en ese momento como aspectos innovadores, éstas fueron en definitiva, "respuestas instrumentales."

"(...) el problema emergente de mayor importancia para los docentes es la inadecuación de las metodologías de enseñanza ante la situación de masificación. La innovación pretende aportar soluciones a un problema de la práctica docente cotidiana" (Diconca: 2001)

"(...) la formación docente se presenta como un componente de peso en los proyectos de innovación. Casi la mitad de ellos previó y realizó actividades de formación con los docentes tales como cursos, talleres, seminarios etc." (Diconca: 2001)

### III. La reforma universitaria: el impulso a las TIC y la redefinición de la innovación educativa

En el año 2006 asume el rectorado de la Universidad de la República el Dr. Rodrigo Arocena, siendo reelecto en el 2010, (2006-2010/2010-2014). Con un fuerte apoyo estudiantil, impulsó y llevó adelante y proceso de profundas transformaciones denominado "Segunda reforma universitaria". Durante su rectorado se atendieron tres ejes:

a) Atención al estudiante y promoción de la enseñanza activa que multiplique el acceso y facilite la permanencia en a formación terciaria:(Implementación del sistema de créditos. Acogida y seguimiento a estudiantes de ingreso. Promoción de la diversificación de modalidades de enseñanza de una misma asignatura, racionalización y multiplicación de horarios de cursos)

b) Mejora de la calidad de la enseñanza de grado: Nuevas ofertas de grado y fortalecimiento de nuevas carreras en desarrollo, Desarrollo experimental e incorporación de innovaciones educativas. Elaboración de material didáctico y publicaciones. Fortalecimiento de aulas, talleres, clínicas y laboratorios. Formación de recursos humanos para la docencia. Fomento a la movilidad estudiantil.

c) Expansión de la educación superior: Desarrollo de la formación tecnológica terciaria. Promoción del programa Nacional de Enseñanza Terciaria Agraria.

"La intención común de todas esas acciones es colocar efectivamente a los estudiantes en el centro de los esfuerzos institucionales. Tratan además de brindar atención a la creciente diversidad social, económica y cultural del núcleo estudiantil

y, muy particularmente, a atender la situación del creciente número de estudiantes que al mismo tiempo trabajan" (Universidad de la República: Memoria 2010. Udelar, 2010: pág. 229)

De acuerdo a los resultados del censo 2012. La población de estudiantes efectivos de grado es de 85.905, que representan 109.563 inscripciones de estudiantes a nivel de servicios, y 130.941 inscripciones a nivel de carreras. El 64% de los estudiantes de la Udelar son mujeres. La edad promedio de los estudiantes de la Udelar en el año 2012 es de 26 años aproximadamente. El 76,7% de los estudiantes universitarios reside en Montevideo, el 22,9% en departamentos del interior. El tipo de hogar más frecuente en el cual viven los estudiantes es el nuclear de padres, representando casi al 30% de los mismos. Aproximadamente el 54% de los estudiantes son primera generación de universitarios en su familia, lo que significa que ninguno de sus padres son o fueron estudiantes del nivel terciario. El 75,6% de los estudiantes universitarios son económicamente activos. El 60 % de los estudiantes que trabajan lo hacen en promedio más de 30 horas semanales. (Censo de estudiantes de grado: 2012)

Un mojón importante de este período es la aprobación e implementación de la Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación terciaria, sus ideas fuerza son la articulación y flexibilidad curricular, la creditización de los planes de estudios y la integración de las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión.

Mientras que en el período anterior el foco estuvo puesto en la enseñanza, en el rectorado de Arocena, las políticas se focalizaron en la atención al estudiante, facilitando su inserción y permanencia institucional. Se observa un freno o agotamiento de la línea de llamados de "Innovaciones en materia de enseñanza de grado" y la creación y el impulso de Propuestas educativas semi-presenciales u otras basadas en la incorporación de tecnologías de información y comunicación (TIC) y Recursos educacionales abiertos (REA).

<b>Proyectos concursables</b>	<b>2008</b>		<b>2009</b>		<b>2010</b>		<b>2011</b>		<b>2012</b>		<b>2013</b>		<b>2014</b>	
	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F	P	F
<b>Innovaciones educativas</b>	56	12	---	---	---	---	46	16	---	---	25	11	38	11
<b>Semipresenciales TIC y REA</b>	28	26	42	29	73	27	50	25	---	25	32	22	---	22

Cuadro elaborado en base a las Estadísticas básicas de la Udelar. Años 2008-2014.  
(P= proyectos presentados. F= proyectos financiados)

Como se puede observar en el cuadro presentado, en este período se producen dos hechos fundamentales, el primero es la creación de dos líneas de llamado vinculadas con la incorporación de tecnologías y la segunda es una redefinición de la innovación ya que al crecer las líneas antes mencionadas, se reserva la innovación para los aspectos vinculados con lo pedagógico.

#### IV. La innovación como ruptura

En esta oportunidad el foco estará puesto en las bases del llamado a Innovaciones del año 2016, tomamos este año como referencia pues en esta oportunidad la CSE realizó una revisión y reformulación de dichas bases con la intención de incorporar las nuevas conceptualizaciones sobre innovación de la enseñanza. En esta oportunidad y como se podrá visualizar más adelante, se concibe a la innovación en educación como una ruptura con las prácticas tradicionales. Dicha reformulación de las bases y sus objetivos está en concordancia con la línea de análisis de la Dra Elisa Lucarelli:(...) esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación" (Lucarelli, 3: 2004)

La CSE consideró que era adecuado la revisión de las bases del llamado y el aggiornamiento con las tendencias de las investigaciones acerca de la innovación educativa, los autores de referencia han sido Elisa Lucarelli, "(...) entender la innovación como ruptura en la dimensión didáctica suponía mirar en el escenario del aula para considerar cómo se alteran las formas habituales de la relación docente-alumno contenido y cómo los sujetos del aprender son incluidos como tales." Luca-relli.4: 2004)

(...) la CSE responde a la necesidad de continuar el esfuerzo de búsqueda y diseño de soluciones educativas creativas que den respuesta a los complejos problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria de grado, con un enfoque aplicado a los espacios de enseñanza directa, en modalidades diversas: aulas, talleres, espacios comunitarios, EVA etc." (Bases de llamado a

Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de la Enseñanza de la Udelar: 2016).

a) Mejora de la calidad de la enseñanza: "Experimentar en el contexto de un curso nuevas estrategias de enseñanza que apunten a resolver problemas o abordar situaciones educativas que rompan con las prácticas tradicionales, promoviendo procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información". (Bases de llamado a Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de la Enseñanza de la Udelar: 2016)

b) Evaluación de los aprendizajes: "Profundizar en el desarrollo de experiencias de hetro y autoevaluación de los aprendizajes con fines formativos, así como la puesta en práctica de una variedad de estrategias de evaluación de los aprendizajes, de los procesos de enseñanza y de los impactos institucionales de la formación brindada". (Bases de llamado a Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de la Enseñanza de la Udelar: 2016). Se valoran las formas de evaluación de proceso o evaluación formativa que "estimulen el compromiso del estudiante con su proceso de formación y su capacidad de enfrentar problemas" (Bases de llamado a Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de la Enseñanza de la Udelar: 2016).

c) Renovación metodológica: Movilizar variadas formas de relación educativa docente-estudiante, estudiante-docente, estudiante comunidad, con encuentros presenciales y virtuales utilizando las diversas tecnologías existentes. Innovaciones en materia de didáctica especial que aporten al proceso de enseñanza de contenidos disciplinares específicos, considerados de relevancia y en los que se hayan detectado dificultades de aprendizaje.

Resulta notoria que las bases del llamado 2016 de Innovaciones manifiestan una necesidad de reformular y profundizar el concepto de innovación, las tendencias de la investigaciones educativas van en ese sentido, pero sería interesante observar si los proyectos presentados por los docentes en esta oportunidad van en el mismo sentido del entendido por la CSE de innovación, retomando a Lucarelli, y avanzando hacia algunas conclusiones los proyectos presentados en este último llamado enuncian actividades que tienen que ver con prácticas de enseñanza innovadoras que con rupturas de paradigmas: "(...) la innovación en el campo didáctico curricular, (...) asociándola a prácticas de enseñanza que alteren de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza a una clase tradicional (...) Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente a una didáctica de

la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce el estudiante a un sujeto destinado a reconceptualizarlo positivamente" (Lucarelli, 512: 2004)

## Reflexiones finales

A lo largo de los años que comprende esta primera parte de la investigación de la Unidad Académica de la CSE- Udelar sobre innovaciones educativas podemos observar algunos aspectos a destacar.

En primer lugar, ha existido una permanente articulación entre las políticas acordadas por los órganos centrales de la Universidad de la República y la Comisión Sectorial de Enseñanza. Ésta última ha plasmado en las bases de los llamados a proyectos concursables los requerimientos de cada uno de los períodos rectorales.

Vinculado a lo anterior, es que es posible visualizar que en el devenir de 20 años, la conceptualización de innovación educativa fue transformándose, eso se debe no solo a las coyunturas institucionales sino también a las nuevas investigaciones académicas sobre la temática en cuestión. Se ha transitado por un concepto de innovación como la incorporación de tecnología, desde lo meramente instrumental, pasando por un momento en que fue necesario despejar la innovación de las TICs, creando llamados específicos para estas y poniendo en foco como consecuencia en la innovación desde lo pedagógico-didáctico centrando el enfoque en el alumno, para derivar en los últimos años en una nueva conceptualización que entiende que para que una innovación sea tal, es necesario que se planteen rupturas con el modelo tradicional de enseñanza, aquello que los especialistas definen como ruptura de paradigma.

## Bibliografía

- Finkelstein, C.** (2010). ¿Los docentes universitarios, pueden innovar en sus prácticas? XV ENDIPE. UFMG: Bello Horizonte.
- Lucarelli, E.** (2004). Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Junio 2004. Universidad Nacional del Sur.
- Lucarelli, E** (2004). Prácticas innovadoras en la Formación del Docente Universitario. Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-deseembro, 2004, pp 503-524. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

**Zabalza, M.** Innovación de la Enseñanza Universitaria. Contextos Educativos, 6-7 (2003-2004), 113-116.

## **Documentos**

Bases de llamados Innovaciones educativas realizados por la Comisión Sectorial de Enseñanza.

Censo 2000. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999. Documentos de trabajo del Rectorado N° 7. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República: Montevideo.

Diconca, B. (coord..) et alter. (2001) Incorporación de innovaciones en materia de enseñanza de grado: Estudio sobre la ejecución de los proyectos financiados por la CSE. Años 2000-2001.

VII Censo de estudiantes Universitarios de Grado (2013) Principales características de los estudiantes de grado de la Universidad de la República en 2012. Dirección General de Planeamiento. Universidad de la República: Montevideo.

Plan estratégico de la Universidad de la República 2000-2004. Udelar: Montevideo.

Plan Estratégico de la Universidad de la República 2005-2010. Udelar: Montevideo.

Universidad de la República. (1998). Directorio de proyectos aprobados y financiados. Llamado 1996. Comisión Sectorial de Enseñanza: Montevideo.

Universidad de la República. Seguimiento de proyectos financiados por la CSE. Llamado 1996. Comisión Sectorial de Enseñanza. 1999.

Universidad de la República (2007). Memoria 2006-2007. Udelar: Montevideo.

Universidad de la República. (2008) Hacia la Reforma Universitaria n° 2. Sobre la Ley de Educación y el Plan Estratégico nacional en ciencia, tecnología e innovación. Universidad de la República: Montevideo.

Universidad de la República (2010). Memoria 2010. Udelar: Montevideo.



# Interjuego formación - innovación: otros caminos posibles en la enseñanza superior

MERCEDES COLLAZO

NANCY PERÉ

SYLVIA DE BELLIS

VIRGINIA FACHINETTI

Comisión Sectorial de Enseñanza

Pro Rectorado de Enseñanza

Universidad de la República-Uruguay

unidadacademica@cse.edu.uy

## Introducción y contexto

Este artículo presenta los resultados preliminares de una parte de la investigación que se desarrolla en el marco del Proyecto del Núcleo de Estudios e Investigación en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, “Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación”.

El Proyecto general es coordinado por la Universidad de Buenos Aires (UBA) e integrado además por la Universidad Nacional del Sur (Argentina), la Universidad Federal de Pelotas (Brasil), Universidad do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS (Brasil), Universidad del Estado de Bahía (Brasil) y la Universidad de la República (Udelar, Uruguay). El equipo de Uruguay está integrado por docentes de la Unidad Académica (UA) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Udelar, es coordinado por Mercedes Collazo e integrado por Beatriz Diconca, Nancy Peré, Sylvia De Bellis, Virginia Fachinetti y Vanesa Sanguinetti. Dentro del proyecto cada equipo de las universidades participantes tiene un foco de estudio que aporta a los objetivos generales y específicos propuestos en el núcleo. Cada universidad definió sus aportes a la investigación en función de sus líneas actuales de trabajo e intereses de profundización.

Desde la UA (CSE, Udelar, Uruguay) se definió una línea de investigación que se denomina: “Formación e innovación: rutas alternativas de formación pedagógica”, la misma está organizada en dos grandes ejes simultáneos y relacionados entre sí. Un primer eje consiste en la reconstrucción histórica de las políticas de innova-

ción de la enseñanza impulsadas por los órganos centrales de cogobierno de la Udelar, y un segundo eje donde se realiza el análisis de proyectos presentados al llamado de Innovaciones Educativas efectuados por la CSE en los años 2013 y 2014. Este último es el que se desarrolla en el presente trabajo.

La creación de la CSE en 1993, y la posterior conformación del Pro Rectorado de Enseñanza de la Udelar tiene por objetivos:

Asesorar al Consejo Directivo Central (CDC) sobre materia de políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza, en particular los planes de estudios; promover iniciativas tendientes a fomentar la innovación educativa; impulsar y financiar proyectos (concursables y no concursables) que promuevan el mejoramiento de la enseñanza de grado y el acompañamiento de las generaciones que ingresan a la Udelar; impulsar la formación docente; promover la investigación en temas de educación universitaria. Establece relaciones de cooperación e intercambio con otras universidades; además, la CSE es la encargada de coordinar acciones con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), con el objetivo de contribuir a la conformación de un sistema educativo nacional integrado. El prorector de Enseñanza integra la delegación universitaria a la Comisión Mixta ANEP/UR, y es corresponsable de coordinar sus actividades. La CSE está integrada por representantes del cogobierno de los órdenes universitarios y un representante de cada una de las áreas de conocimiento. Su presidencia es ejercida, desde el año 2003 por el prorector de Enseñanza en ejercicio.” (información institucional sitio CSE: [www.cse.udelar.edu.uy](http://www.cse.udelar.edu.uy))

El organismo cuenta con el respaldo técnico de una Unidad Académica, de carácter multidisciplinar, cuyas principales funciones son: el monitoreo de los proyectos financiados, preparar evaluaciones, brindar asesoramientos pedagógicos que orienten el proceso de elaboración de las políticas universitarias e investigar temas educativos relacionados con los proyectos gestionados por esta Comisión y demandas derivadas de los procesos de mejora de la calidad de la enseñanza y los aprendizajes universitarios.

## **Antecedentes y justificación**

Como antecedente inmediato de la presente investigación cabe mencionar el proyecto “Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la edu-

cación superior y el desarrollo de profesional docente” en el que participaron varios de los equipos institucionales incluidos en el presente proyecto: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional del Sur por Argentina, UNISINOS, UNESC, UNEB y Universidad Federal de Pelotas Por Brasil, Universidad de la República por Uruguay (Udelar). En él la UA de la CSE, como grupo asociado, realizó la investigación denominada “*El papel de la asesoría pedagógica en la ejecución de las políticas de enseñanza universitaria*”, que incluyó el análisis de dos aspectos: por un lado el contexto histórico de las Unidades Pedagógicas y su vínculo con las políticas universitarias, y por otro lado la situación actual de estas estructuras y sus perspectivas de desarrollo. <sup>1</sup>

Como antecedente mediato, referimos las políticas centrales de enseñanza adoptadas por la Universidad a partir de la reapertura democrática, y llevadas adelante por la CSE. La institución ha desarrollado diversas líneas para el fortalecimiento y mejora de la enseñanza de grado. El escenario universitario, con un crecimiento sostenido de la matrícula estudiantil, ha demandado permanentes esfuerzos institucionales y de los colectivos docentes y estudiantiles, en la búsqueda de una mejora de la calidad de su educación con el fin de alcanzar una formación adecuada a las necesidades actuales de la sociedad. En el marco de un fuerte impulso a la descentralización de la actividad universitaria, por otra parte, se han creado en esta etapa centros universitarios y nuevas carreras en el interior del país. Un hecho importante del período que atiende esta investigación, es la puesta en práctica de la “*Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*”, aprobada en 2011. Esta normativa obligó a una adecuación de los planes de estudios, y a una redefinición de propuestas educativas acordes al cambio de paradigma, que pasa a tener como centro al estudiante. En este panorama, las concepciones pedagógicas de los docentes universitarios, puestas en juego en sus prácticas, cobran un papel relevante. El análisis de estas prácticas, además, permite identificar estrategias institucionales de apoyo a los procesos pedagógicos, construyendo políticas educativas centrales. Frente a los problemas de enseñanza y de aprendizaje, surge la preocupación por encontrar posibles soluciones en la renovación de metodologías y formatos de enseñanza, así como en nuevas modalidades de evaluación. Se pone en evidencia también la necesidad de promover la formación pedagógica de los docentes universitarios. Es así que la CSE realiza diversas acciones de apoyo a estas inquietudes, implementando diversas estrategias de formación docente (Programas de Áreas, Maestría en Enseñanza Universitaria); creando y fortaleciendo unidades de apoyo a la enseñanza en todos los Servicios universitarios; llevando a cabo eventos y foros de temáticas de educación superior; haciendo convocatorias de fortalecimiento educativo a través de proyectos concursables. Una de estas líneas, y la consi-

derada para este trabajo, es la denominada “*Innovación educativa*”, y su propósito es promover el desarrollo de propuestas innovadoras a fin de aportar cambios en la formación universitaria. A través de estos llamados, realizados en forma ininterrumpida desde 1997, se busca estimular el diseño de propuestas educativas novedosas que den respuesta a los problemas complejos de la enseñanza y el aprendizaje en el grado universitario, apuntando a la formación de estudiantes activos, críticos y creativos.

Este antecedente, es a la vez justificación de nuestra investigación. Con ella, la UA se propone profundizar en la problemática de la formación del docente universitario en la Udelar, focalizándose en el análisis de la manifestación de la dimensión formación docente en las experiencias de innovación educativa desarrolladas por equipos académicos, en el marco de las convocatorias centrales tendientes a la mejora de la enseñanza de grado. Convocatorias que implican el llamado a propuestas concursables que atiendan a la mejora y al cambio de la enseñanza universitaria, y que resulten en una real implementación de innovaciones educativas o en una consolidación de innovaciones ya construidas, realizadas a impulso de iniciativas personales de algunos docentes. Partimos del supuesto, fundacional para la CSE, que la atención a la formación pedagógica docente puede contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza y en última instancia a mejorar la calidad de los aprendizajes universitarios en el contexto universitario actual.

Es interés de este proyecto de investigación visualizar, a partir de las propuestas de innovación que contemplen la formación pedagógica y de los relatos de los docentes responsables, las características que asume dicha formación, la incidencia en las prácticas docentes y en la propia innovación.

## **Encuadre teórico sobre formación docente e innovación educativa**

En este apartado se presentarán brevemente los conceptos teóricos esenciales sobre los que se estructura la investigación. En especial se hará énfasis en conceptualizar qué se entiende por formación pedagógica del docente universitario y a su vez se definirá el concepto seleccionado para comprender la innovación educativa. Las relaciones entre ambos conceptos es el eje esencial de la investigación que se está realizando y cuyos avances se presentan en este artículo.

## Para pensar sobre la formación docente

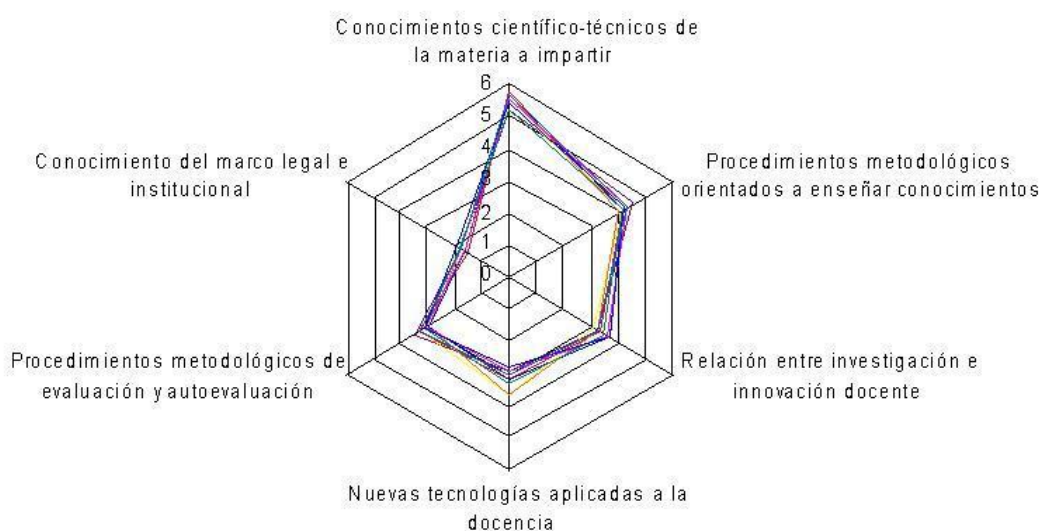
La formación de docentes universitarios ha sido siempre un tema de debate, y en cada país se ha construido históricamente de manera muy diversa. Dar cuenta de las distintas realidades es por demás complejo. Si bien sería adecuado contar con un recorrido abarcador de los distintos momentos de esta temática en las universidades, es un desarrollo que excede lo que se pretende para este apartado.

Como una aproximación, a partir de una experiencia concreta, se presentan los principales resultados de los análisis realizados en el marco del proyecto PA-SEM-MERCOSUR: “Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región”. En dicho proyecto participaron: por Argentina la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de Jujuy, la Universidad Nacional de Villa María y la Universidad Nacional de Córdoba, quien también fue universidad coordinadora del proyecto; por Paraguay la Universidad Nacional de Asunción y la Universidad Nacional de Pilar; por Brasil la Universidad Federal de Alagoas y la Universidad Federal de Paraná, la Universidad Federal de Santa María; y por Uruguay la Universidad de la República. Este proyecto permitió reconocer la situación de los dispositivos de formación del profesorado en cada una de las Universidades socias, atendiendo a sus principales dimensiones (política, organizativa y curricular) como así también valorar su eficacia y su disponibilidad para la población destinataria. (Lorenzatti, 2012)

El equipo del proyecto acordó construir conjuntamente un formulario de encuesta que permitiera poner en valor las opiniones de los docentes sobre la formación que consideran debieran poseer los docentes involucrados con la enseñanza en el nivel universitario de grado. El análisis fue realizado sobre las 2499 encuestas procedentes de las ocho Universidades del Mercosur antes mencionadas. La mitad de los encuestados manifestó haber realizado cursos de formación docente. Estos son evaluados como valiosos y necesarios porque repercuten positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se entiende que en sus instituciones este tipo de actividad no está suficientemente incentivada. (Lorenzatti, 2012)

Este trabajo dio una perspectiva amplia de las diversas preocupaciones, dificultades y similitudes que el tema de la formación de los docentes tiene en las universidades participantes.

A los efectos del aporte a esta investigación es relevante observar la figura 1 que surge de los resultados del proyecto mencionado y que se organizó a partir de la pregunta: “Sobre los siguientes aspectos específicos, indique qué importancia cree que tiene su conocimiento en la formación docente universitaria; considerando a 1 (uno) como nula importancia y a 6 (seis) como máxima importancia.” Fue interesante observar las coincidencias entre las voces de docentes de lugares tan distantes y de realidades tan heterogéneas.



**Figura 1.** Gráfico de estrella mostrando la importancia asignada en cada Universidad a seis temas específicos en la formación docente *Tomado de: Lorenzatti, (Coord.) (2012)*

Esta figura permite tener un panorama de dónde se encuentran las preocupaciones de formación de los docentes de estos países. Se puede constatar que se priorizan los conocimientos vinculados a la disciplina, luego los procedimientos metodológicos para enseñarla, mientras que las demás dimensiones tienen una relevancia similar entre ellos.

Las instituciones han dado diversas respuestas a esta preocupación. Desde formaciones centrales o descentralizadas, obligatorias o libres (educación permanente), desde las unidades académicas o desde equipos profesionales interdisciplina-

rios. La riqueza del estudio comparativo antes mencionado radica justamente en mostrar que aún con esa variedad de opciones se siguen encontrando dificultades para la formación del profesorado universitario.

En la misma línea el estudio de Jiménez, Hernández y Ortega (2014:1) afirma que

la evidencia empírica muestra que a pesar de que la planta docente posee, estadísticamente hablando, un alto grado de formación y actualización, ésta no ha logrado permear las concepciones implícitas de los docentes sobre el modo de pensar y hacer la enseñanza, por lo que continúan ejerciendo su práctica con base en la experiencia adquirida.

Por su parte Maggio (2012: 66-67) plantea que

Al revisar prácticas de la enseñanza superior para concebir propuestas nuevas propias o en situaciones de formación o asesoramiento a colegas, uno de los primeros ejercicios que considero necesario realizar es el análisis del programa de la materia o seminario. Y en numerosas ocasiones reconozco que allí se encuentra el primero de los obstáculos, en aquello que, por el contrario, debería ser la expresión de una propuesta inteligente y facilitadora. Son programas que reflejan aproximaciones clásicas, centradas en los objetivos de logro de los alumnos, a los que se les suma una serie infinita de contenidos que parecen funcionar como especie de sumatoria, en que las articulaciones o integraciones que dan sentido no son obvias y las orientaciones pedagógicas suelen brillar por su ausencia.

La consideración anterior centra la atención en uno de los componentes del proceso de enseñanza que es clave: la propuesta de programa. Como bien se plantea en el texto citado, el programa puede facilitar o ser un obstáculo para la transformación de la práctica.

Al comenzar a considerar este tema se deben analizar, aunque sea brevemente, las prácticas de enseñanza. En esta línea trabajó Litwin (1997:14), quien investigó sobre las mismas y encontró una estructura específica a la que denominó “configuración didáctica”. La definió como: *"la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento."*

Dicha configuración se expresa en los modos en que el docente aborda su campo disciplinar a través de:

1. El tratamiento de contenidos específicos

2. Un particular recorte de la realidad y la temática
3. El trabajo con supuestos de aprendizaje
4. Los vínculos que se realizan con prácticas profesionales
5. La relación que se establece entre práctica y teoría
6. La utilización de prácticas metacognitivas

El enfoque que se le dé a cada uno de estos aspectos conforma una propuesta didáctica particular y personal que en el contexto específico de desarrollo tendrá diversos resultados. A partir de sus investigaciones, Litwin observó que los docentes con mejores resultados de aprendizaje eran aquellos que trabajaban todos los aspectos mencionados en forma consciente y permanente en su práctica de aula.

Estos estudios brindan múltiples elementos de aproximación a la realidad internacional en torno al tema de la formación docente. Es una problemática que se puede abordar desde distintos puntos de partida, con miradas que apuntan a planos o niveles estructurales diferentes. Se dejan instaladas una serie de interrogantes, inquietudes y soluciones que conforman un contexto complejo.

Las principales acciones de formación de docentes universitarios realizadas por los programas centrales de la CSE en los últimos años se organizan en tres niveles: asesoramiento pedagógico de equipos docentes, cursos de educación permanente y formación de posgrados (esencialmente maestrías y recientemente doctorado).

Los antecedentes del contexto a estudio dan cuenta de transformaciones realizadas en los cursos para ajustarlos, para ir involucrando cada vez más a docentes con distintos intereses. Pero, a su vez, permiten ver que es necesario revisar los procesos de formación docente para conocer en qué forma se pueden producir encuentros creativos que acompañen el crecimiento de propuestas de formación disciplinar con base en reflexiones pedagógicas.

### En cuanto a la innovación

Conceptualizamos inicialmente la innovación en un sentido amplio, como la instrumentación de un cambio en el campo educativo, a nivel de las prácticas de aula, con una intencionalidad definida. Dicha intencionalidad involucra un objetivo claro y una meta previamente estipulada (Fernández Lamarra, 2015) y vinculada a la mejora de los procesos de enseñanza.

Se comparte con Lucarelli, E., (2004:3) que



Entender esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. (...)

¿Qué es lo que se interrumpe, se altera con la innovación?

*La perspectiva crítica pedagógica sostiene que la nueva práctica puede afectar cualquiera de los aspectos que conforman una situación de formación: los objetivos, los contenidos, las estrategias de enseñanza, de evaluación, los recursos para el aprendizaje, las prácticas del enseñar y del aprender, la preparación para la práctica profesional y las relaciones entre lo teórico y lo práctico, la organización del tiempo y del espacio para la enseñanza y el aprendizaje. Y en todas las dimensiones propias del proceso de formación: los modelos de comunicación que manifiestan; los circuitos en que vehiculiza la información; la modalidad que asumen las relaciones entre los sujetos (docentes entre sí y de ellos con los estudiantes), las formas de autoridad, las formas de poder que se hacen presente en el contexto del aula y de la institución en general.*

Desde la perspectiva de Lucarelli, E., (2004) se encuentran en las investigaciones realizadas un conjunto de ejes en donde se pueden encontrar innovaciones. Por un lado, en el contenido curricular y las dificultades para los recortes entre el saber investigado y lo que se espera que aprendan. Esto implica también un campo de trabajo relacionado con favorecer el desarrollo de procesos cognitivos. Otras preocupaciones están centradas en la relación del estudiante con el conocimiento y con su forma de aproximación a la comunidad científica. En lo didáctico metodológico se conjugan varios intereses, en donde se integran opciones alternativas, como por ejemplo el trabajo colaborativo y creativo. La relación con el mundo profesional y del trabajo también está presente en las innovaciones. En este sentido se buscan potenciar relaciones entre teoría y práctica. A su vez las tic como una excusa para repensar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza va ganando lugar sobre la simple incorporación de recursos tecnológicos y su asociación directa con la innovación. Todo lo anterior se ve atravesado por prácticas de evaluación que pueden también ser objeto de atención específica.

da Cunha (2016:94) profundiza la investigación en este concepto y propone hablar de “la innovación como ruptura paradigmática”:

Compreendemos não se tratar apenas de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos, referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, a uma alteração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido. As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais se imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. (da Cunha, 2016:94)

En el trabajo con docentes en estos temas se observan algunas certezas. Entre lo que se puede considerar una de ellas, se encuentra que, son los docentes motivados los que se convierten en docentes innovadores y que transforman cada nueva tecnología en un desafío para cambiar su práctica. Son ellos también quienes contagian con su dinamismo a otros colegas y van logrando que se sumen a sus iniciativas y propuestas. De todas formas seguirán siendo necesarios docentes que mantengan su mirada crítica, no solo como un modo de frenar los cambios, sino para que al discutir se puedan afirmar las bases de un nuevo paradigma educativo.

Por otro lado, también se ha constatado que las instituciones que desarrollan proyectos, planes estratégicos, líneas de política educativa centrales y descentralizadas, relevan necesidades y conforman equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios son las que tienen más posibilidades de contar con docentes motivados. En esta perspectiva el rol de lo institucional es evidente, como factor facilitador u obstaculizador de transformaciones en la educación universitaria.

A partir de relevamientos realizados por la UA en años anteriores, puede constatar que la formación docente se presenta como un componente de peso en los proyectos de innovación, siendo valorada favorablemente en la implementación de la innovación. Con el desarrollo de esta investigación se busca profundizar en este análisis para conocer en qué medida es valorada, producida o integrada la formación docente en las experiencias de innovación educativa.

## **Objetivos y preguntas iniciales**

Con esta investigación, la UA se propone profundizar en la problemática de la formación del docente universitario en la Udelar, focalizándose en el análisis

de la manifestación de la dimensión *formación docente* en las experiencias de *innovación educativa* desarrolladas por equipos académicos, en el marco de las convocatorias centrales tendientes a la mejora de la enseñanza de grado.

El objetivo planteado para la investigación es caracterizar las modalidades, alcances y límites de la formación pedagógica de los docentes de la Udelar presentes en las experiencias de innovación educativa desarrolladas a través de los llamados a Proyectos Concursables de la CSE- Pro Rectorado de Enseñanza, durante los años 2013 y 2014.

Las preguntas centrales son: ¿El desarrollo de proyectos de innovación educativa incorpora o promueve procesos de formación pedagógica de los docentes universitarios? ¿Qué formatos y alcances presentan dichos procesos?

## **Metodología**

Es un estudio de carácter cualitativo con un abordaje de estudio de caso; las técnicas utilizadas son el análisis documental y entrevistas semiestructuradas. Para la elaboración de la muestra se tomaron los proyectos aprobados en las convocatorias 2013 y 2014 a Proyectos Concursables "Innovaciones Educativas" de la CSE. La selección de dicha muestra se hizo a partir de dos documentos: el proyecto presentado para la postulación al llamado y el informe final correspondiente a la evaluación de la implementación del proyecto. Los informes finales fueron diseñados en formato de encuesta autoadministrada con el fin de lograr cierta homogeneidad de la información obtenida. El criterio definido para construir la muestra fue que los proyectos abordaran la formación pedagógica. Se consideran como actividades de formación pedagógica, aquellas experiencias de enseñanza que se plantean como propuestas formales de formación y aquellas que implicaron metodológicamente la autoformación de los docentes participantes. De un total de veintidós proyectos aprobados en los dos llamados (2013 y 2014) se seleccionaron ocho casos para su análisis en profundidad. De los ocho casos seleccionados, cuatro corresponden al llamado 2013 y cuatro al llamado 2014, abarcando las tres áreas de conocimiento (Salud, Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) (Ver tabla 1).

Área	2013	2014	Total
Salud	2	1	3
Social y Artística	1	2	3
Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Habitat (TCNH)	1	1	2
Total	4	4	8

**Tabla 1:** Proyectos por Áreas de Conocimiento y por año.

El análisis de los casos se realiza en dos etapas; la primera a partir del análisis de documentos (Proyectos e Informes finales); la segunda, y a partir del relevamiento realizado en la primera etapa, se instrumentarán entrevistas a los docentes responsables de los proyectos seleccionados y otros actores que se consideren relevantes para comprender la experiencia. En este artículo se presentan los resultados obtenidos en el análisis documental.

A partir del análisis documental se construyeron las siguientes dimensiones:

- Caracterización y abordaje de la innovación.
- Situación - problema de enseñanza que abordan
- Destinatarios
- Modalidad de formación pedagógica
- Propuesta metodológica

A continuación se presenta, en cada dimensión, los principales elementos que la caracterizan y una reflexión en torno a la relevancia de la misma en el contexto de la investigación.

## **Primeras aproximaciones para el análisis**

### Dimensión 1 - De la caracterización y abordaje de la innovación

Las innovaciones presentadas consisten sumariamente en:

- el trabajo de asesoramiento pedagógico a docentes a través de dispositivos de autoanálisis de las prácticas de enseñanza universitaria;
- el trabajo de asesoramiento pedagógico a docentes que atienden estudiantes de ingreso, focalizado en la reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes y el enfoque de evaluación formativa;

- el trabajo de asesoramiento pedagógico a docentes que atienden a estudiantes de ingreso, focalizado en el fortalecimiento de la articulación teoría-práctica a nivel de cursos;
- la experimentación de estrategias de aprendizaje colaborativo en disciplinas críticas con contexto masivo;
- la enseñanza por problemas aplicada a los trabajos prácticos en disciplinas básicas;
- la incorporación al inicio de la trayectoria formativa de los estudiantes de experiencias motivadoras de práctica profesional controlada;
- el desarrollo de estrategias de formación colectiva adecuadas al aprendizaje en ámbitos comunitarios, al inicio y al final de las trayectorias educativas.

Considerando las temáticas planteadas en los proyectos se observa globalmente, en primer lugar, que los ocho casos seleccionados refieren esencialmente a abordajes metodológicos que involucran modificaciones o nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje. Algunas experiencias pensadas para impactar directamente en los docentes y otras experiencias dirigidas a estudiantes que pueden indirectamente incidir a nivel del colectivo docente. Seis de los ocho casos se concentran además en la etapa de ingreso a las carreras.

Las propuestas de innovación como tales pretenden algunas rupturas en distintos planos pedagógicos: realizar cambios curriculares que incorporan el diálogo con la práctica profesional al inicio de la formación; proponer nuevas estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a equipos docentes que aún no las han experimentado; desarrollar experiencias de enseñanza activa y colectiva en el aula y en el medio comunitario de forma de impactar en los procesos de aprendizaje, en los modos de construcción de la identidad profesional, etc. Inicialmente se identifican en síntesis, rupturas en la estructura curricular, rupturas que buscan incidir en el *habitus*<sup>2</sup> (Bourdieu, 1972, 1980) educativo del docente y rupturas que buscan impactar en las rutinas y las calidades de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, además de los proyectos, en los informes de evaluación se visualizan otras subdimensiones que las propuestas innovadoras consideran, como ser las concepciones y prácticas educativas, la evaluación y el vínculo entre los sujetos de la educación (docente-estudiante; estudiante-estudiante; docente-docente estudiante).

Es de relevancia mencionar las respuestas brindadas por los docentes responsables en el informe final a la pregunta *¿Cuál de estas dimensiones de enseñanza procuró innovar a través del proyecto?*

En esta pregunta se pedía que seleccionaran dos opciones de un listado establecido en la encuesta/informe.

<b>Dimensiones</b>	<b>Cantidad de marcas</b>	<b>Porcentaje</b>
Aspectos curriculares	0	0
Metodologías de enseñanza	7	87,5
Métodos de evaluación del aprendizaje	1	12,5
Recursos didácticos	1	12,5
Concepciones y prácticas educativas	7	87,5
Organización de la enseñanza	0	0
Otra dimensión de enseñanza	3	37,5

**Tabla 2:** Dimensiones de enseñanza presentes en encuesta para informe final de proyectos de innovación 2013-2014.

La opción de otra dimensión de enseñanza tenía asociada la posibilidad de explicar la respuesta. Solo en tres de los casos se seleccionó esa opción y redactaron opiniones que se pueden resumir como las siguientes dimensiones de enseñanza:

- afectiva (vínculo docente-estudiante)
- motivación e integración de los estudiantes
- ética

Como se puede observar, algunas de las expresiones podrían estar incluidas en otras de las dimensiones disponibles, por lo que se considera significativa la importancia relativa que los propios encuestados asignaron a las categorías.

Las dimensiones de la innovación presentadas tanto en los proyectos como en los informes finales hacen foco en las metodologías de enseñanza y en las concepciones y prácticas educativas, quedando lo relacionado a otros aspectos como la relación pedagógica en menor abordaje. Se deberá indagar si las metodologías y las concepciones y prácticas educativas son análogas o sinónimas para los docentes. La dimensión curricular es un componente considerado en la fundamentación de los proyectos pero no aparece seleccionada en el desarrollo de la propia innovación. Se puede pensar que los aspectos curriculares constituyen un eje transversal a las dimensiones abordadas y que de forma indirecta los estarían contemplando.

## Dimensión 2 – Situación - problema de enseñanza

Se entiende que la propuesta innovadora se produce a partir de detectar una situación-problema. Son varias las situaciones-problema de enseñanza que se identi-

fican; la que aparece reiteradamente refiere a aspectos curriculares, cinco de los ocho casos lo desarrollan en la fundamentación de sus proyectos.

...generar estrategias educativas colectivas a nivel comunitario...está enmarcado y es consistente con el nuevo Plan de Estudios... (Área Salud, 2013)

Algunos aspectos del contexto actual del servicio, vinculados al crecimiento sostenido de la matrícula y al cambio de plan de estudios, hacen necesaria la revisión de los dispositivos y materiales de enseñanza utilizados y su adecuación a las características cada vez más diversas del estudiantado de ingreso. (Área Social y Artística, 2014)

La preocupación docente por dicho aspecto puede comprenderse desde las disposiciones planteadas a partir de la Reforma Universitaria propuesta en el período que se considera en esta investigación. Uno de los aspectos de dicha Reforma es la modificación de los planes de estudios, contemplando la democratización del acceso y la permanencia, la flexibilización y la articulación curricular, con la incorporación de créditos académicos y la semestralización de cursos, así como la curricularización de la extensión universitaria. Todo ello en el marco de una política de cambio de modelo educativo que supone el pasaje de una concepción centrada en la enseñanza a otra centrada en el sujeto de la formación y sus procesos de aprendizaje, que va a redundar en incentivar cambios en las prácticas de enseñanza. Sin duda, implica para el docente inquieto, curioso desde lo pedagógico el pensarse y pensar su práctica, sus formas de enseñanza. Así, parece verse interpelado a diseñar nuevas estrategias educativas y a formarse pedagógicamente.

A su vez, la evaluación y la numerosidad son dos de las situaciones que también son contempladas en los proyectos, situaciones ambas que también pueden verse relacionadas con las transformaciones que transita la Universidad.

Cursos masivos que requieren la diversificación de estrategias de enseñanza (Área TCHN, 2014)

A través de este proyecto se pretende, como objetivos generales, problematizar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el Ciclo inicial de la Facultad de Ciencias Sociales haciendo énfasis en el proceso de evaluación...(Área Social y Artística, 2013)

La deserción estudiantil es atendida por uno de los casos y en otro caso la ausencia de formación pedagógica de los docentes, siendo estas preocupaciones que llevaron a presentar propuestas innovadoras.

Deserción temprana de la carrera y de la Facultad (Área TCHN, 2013)

La preocupación por la calidad y el tipo de enseñanza universitaria que se practica es un tema de actualidad. Muchas universidades a nivel mundial presentan, bajo muy variadas propuestas, acciones de formación de sus docentes. (Área Social y Artística, 2014).

### Dimensión 3 – Población Destinataria

En cuanto a la población destinataria de estas propuestas se conforman tres grupos; dirigido solamente a docentes (cuatro), a estudiantes (dos) y a docentes y estudiantes (dos). De estas agrupaciones podemos decir que la dirigida solamente a docentes apunta a construir espacios de formación pedagógica para la mejora de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, vinculadas a nuevas técnicas disciplinares, evaluaciones o proponer innovaciones para sus prácticas.

En referencia a las dirigidas solo a estudiantes implican la intervención ante nuevas propuestas de enseñanza, ya sea por ser una nueva organización metodológica o que la misma sea pensada al comienzo de la malla curricular, generando una ruptura de lo planteado hasta el momento. Estas últimas propuestas necesariamente le implican al equipo docente una nueva planificación y revisión de sus tareas, repensarse como docente y por tanto formarse para ello.

Por su parte, las propuestas que contemplan en su dispositivo tanto a docentes como a estudiantes son pensadas para trabajar en el ámbito comunitario y proponen procesos formativos para todos los participantes (docentes, estudiantes, comunidad); cada uno con formaciones diferenciadas.

### Dimensión 4 – Modalidades de formación pedagógica

Considerando las dimensiones de las innovaciones, las situaciones-problema y la población destinataria, encontramos que las modalidades de formación pedagógica para los docentes adquieren la forma de propuestas formales, de autoformación y mixtas (formal y autoformación). Denominamos propuestas formales a aquellos dispositivos cuyo objetivo es la formación pedagógica. Mientras que la autoformación le implica al docente el doble movimiento de hacer enseñanza mientras construye su propio proceso de aprendizaje; es el docente solo, con un equipo u



otro docente que lo acompaña, el gestor de su formación. Se presentaron dos propuestas formales; cuatro propuestas de autoformación y dos mixtas.

	Formal	Autoformación	Mixta
Docentes	2		2
Estudiantes		2	
Docentes y Estudiantes		2	

**Tabla 3** – Relación entre modalidades de formación pedagógica y la población destinataria.

Las tres modalidades formativas contemplan al docente como destinatario, lo que pone de manifiesto la diversidad de formas que pueden tomar los procesos formativos para el docente y por tanto requerirle diferentes competencias.

Una de las formas que parecen adquirir dichos procesos es a partir de una propuesta concreta que lo instrumentará; otra a partir de su propia experiencia y proceso reflexivo; una tercera es también desde su experiencia reflexiva pero además en comunicación con otros docentes y otros actores presentes en el acto educativo.

### Dimensión 5 – Propuesta metodológica

Las propuestas metodológicas, si bien son diversas (taller, ateneos, seminario-taller, comunidad de indagación), creemos que la riqueza se encuentra en que en los ocho casos la intencionalidad de la propuesta es trabajar desde la reflexión. Reflexión que toma diferentes objetivos: como dispositivo, como promotor de la postura reflexiva para abordar diversas temáticas del campo pedagógico y como un retorno sobre sí mismo (Filloux, 1986).

- De la reflexión como dispositivo

Se propone la implementación de un dispositivo pedagógico de reflexión grupal (Área Salud, 2013)

El empleo de la reflexión sería el instrumento que vehiculiza la posibilidad de pensar pedagógicamente algunos acontecimientos del acto educativo, de la educación.

- De la reflexión para abordar diversas temáticas del campo pedagógico

Las líneas de trabajo previstas incluyen la reflexión en torno a la innovación educativa, la evaluación formativa... (Área Social y Artística, 2013)

...aporte elementos para reflexionar sobre la estructura y metodologías de enseñanza de la carrera (Área TCNH, 2013)

...enfocada a la reflexión sobre las prácticas docentes en torno a la articulación teoría-práctica... (Área Social y Artística, 2014)

...y reflexión sobre la didáctica (Área TCNH, 2014)

...acerca de los aspectos que debieran estar contemplados en los trabajos prácticos: presentar situaciones problemáticas abiertas y favorecer la reflexión...(Área Salud, 2013)

Una reflexión que parecería promover el pensamiento pedagógico, un lugar crítico y problematizador de los contenidos y metodologías de la enseñanza. Se pretendería buscar la postura reflexiva del docente, movilizar los saberes teóricos y metodológicos y formar habitus, instaurando esquemas reflexivos (Perrenoud, 2001), generar el habitus de la reflexión.

- De la reflexión como retorno sobre sí mismo

Motivar para un compromiso ético, reflexivo y transformador para sus prácticas en tanto estudiantes (Área Salud, 2013)

...que actúe en el empoderamiento y la amplificación del proceso reflexivo de cada uno de sus integrantes. ... (Área Social y Artística, 2014)

Propuestas que invitan a reflexionar sobre el propio sujeto; docente o estudiante en este caso e implica pensar acerca del sentido y significado de su hacer, de su sentir en sus prácticas. Refiere a un movimiento, un retorno a sí mismo, volver a verse, a pensarse y de esta forma lograr procesos formativos. Reflexionar en este caso es mirarse, re-verse, pensarse y reconstruir. Volverse a construir, lo que implica un proceso de autoformación.

## **Algunas reflexiones**

Concluida esta primera etapa de la investigación se constata que es una preocupación de los docentes el encontrar nuevas metodologías de enseñanza o generar cambios en sus prácticas de aula. Esta búsqueda conlleva un proceso personal o

colectivo de formación pedagógica en modalidades formal, de autoformación o mixta.

En cuanto a los aspectos curriculares se observa que, si bien no es una dimensión priorizada en los informes, al momento de pensar la innovación en el aula es un eje transversal en las fundamentaciones de la mayoría de los proyectos.

Por otro lado, independientemente de la población destinataria señalada en los documentos se encuentra que la formación es un proceso que se pone en juego como respuesta a una necesidad y a su vez soporte para el cambio. Estos procesos son diversos, toman distintas modalidades y actúan muchas veces en simultáneo.

Más allá de las distintas propuestas metodológicas de formación una característica común a todas es el trabajar desde la reflexión.

La siguiente etapa de la investigación consiste en la realización de entrevistas a los responsables de los proyectos seleccionados. Concluido el análisis documental, se pasará al diseño de la entrevista, que permitirá profundizar en algunos aspectos que resultaron de interés, tanto para clarificarlos como para trazar el análisis final de la investigación. Se mencionan algunas dudas que se buscarán indagar en esta etapa. En cuanto a la población destinataria: ¿se encuentra una coherencia entre el número de participantes planteado en el proyecto y quienes terminaron efectivamente. Obtener la financiación de un proyecto concursable, ¿se considera como un impulso para el desarrollo de la innovación? ¿Está prevista la continuidad del proyecto con otros fondos? Esta pregunta se relaciona con la proyección institucional del proyecto para poder conocer si el esfuerzo de la innovación y la formación docente asociada se mantiene como una actividad individual y/o de un equipo de docentes o pudo ser apropiada por la institución.

Para poder aproximarse de mejor manera a la noción anterior se entiende que un recorrido puede ser detectar mejor las características del docente innovador, el lugar institucional que ocupaba y ocupa al momento de la entrevista el docente responsable ¿en qué medida está vinculado con el proyecto? ¿tendrá relación con la formación de grado y de posgrado del docente responsable? ¿el trabajo con el proyecto permitió al docente responsable manejar un concepto de innovación?, o ¿ya tenía un concepto previo?, ¿este concepto parte de formación pedagógica del docente responsable?, ¿la formación generó cambios en sus concepciones y en sus prácticas? ¿por qué el interés en presentar proyecto de innovación / y o de enseñanza?

Otro de los aspectos que se desea profundizar mediante la entrevista está relacionado con el resultado efectivo del proyecto en el desempeño estudiantil.

A su vez será parte de este proceso recoger opiniones del proyecto por parte de actores involucrados; en especial del responsable pero no de forma exclusiva.

Las preguntas anteriores dan cuenta de la diversidad de enfoque y posibles caminos de análisis de la temática que el equipo de investigación del proyecto está considerando para poder cumplir con los objetivos propuestos y aportar al conocimiento de los temas de enseñanza universitaria en la Udelar.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P.** (1972): *Esquema de una teoría de la práctica* Geneve. Droz.
- **(1980)**: *Le sens pratique*. Paris. Ed. de Minuit (Trad. Cast.: *El sentido práctico*. Madrid. Taurus, 1991.)
- Collazo, M. et al** (2013). La formación pedagógica-didáctica en el desarrollo profesional de los docentes universitarios. En: *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Informe País. MEC-ANEP-UDELAR.
- da Cunha, M. I.** (2016) *Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência*, Em *Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016. Disponible en:  
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2955/2672> visitado 24/3/2017
- Fernández Lamarra, N (comp.)** (2015) *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Finkelstein, C.** (2010). *¿Los docentes universitarios, pueden innovar en sus prácticas?* XV ENDIPE. UFMG, Belo Horizonte.
- Lorenzatti, M.C. (Coord) (2012)**, *Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región*. Universidad de Córdoba, Argentina
- Lion, C.** (1997), *Reforma, tecnología y perfeccionamiento docente. Un análisis crítico y un encuentro de nuevo tipo*, en **Edith Litwin (Coordinadora)**, *Enseñanza e Innovaciones en las Aulas para el Nuevo Siglo*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.
- Lion, C.** (2014), *Modelos pedagógicos en ambientes de alta dotación de tecnología*, *Especiales del Mes*, setiembre 2014, RELPE, disponible en: <http://www.relpe.org/especial-del-mes/modelos-pedagogicos-en-ambientes-de-alta-dotacion-de-tecnologia/>
- Litwin, E. (comp.)**, (1995), *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E.,** (1997), *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Lucarelli, E.** (2004) Innovaciones en la enseñanza ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria- Junio 04. Universidad Nacional del Sur.
- Maggio, M.,** (2012). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. En: InterCambios, nº 1, 2012. Disponible en: <http://intercambios.cse.edu.uy>.
- Jiménez, y., Hernández, J. & Ortega, j. d.** (2014). ¿Forman los programas de formación docente? CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (19) 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303001>
- Perrenoud, P** (2001) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Paris: ESF Editores
- Proyectos aprobados y financiados por la Comisión Sectorial de Enseñanza** (2013-2014). ver llamados: [www.cse.udelar.edu.uy](http://www.cse.udelar.edu.uy)
- 1 Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P., Sanguinetti, V. (2014): *La Asesoría Pedagógica en la Udelar (Uruguay): aproximación al reconocimiento de su papel en las políticas de enseñanza*, en el libro Estratégias de Qualificação de Ensino e o Assessoramento Pedagógico: reconhecendo experiências em universidades Ibero-Americanas.- Ma. Isabel da Cunha (Org.), Elisa Angela Lucarelli (Org.). Unesc, Santa Catarina, Brasil.
- 2 Sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción de nuestras prácticas. (Bourdieu, 1972, 1980)

# Memoria Textual: un espacio para la creación colectiva y la puesta en circulación de nuestra historia

EMILIA CORTINA

CLAUDIA RISÉ

emilia.cortina@gmail.com, claudia.rise@gmail.com

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA)

*“Reducir la velocidad en lugar de acelerar, expandir la naturaleza del debate público, tratar de curar las heridas infringidas por el pasado, nutrir y expandir el espacio habitable en lugar de destruirlo en aras de alguna promesa futura, asegurar el tiempo de calidad— esas parecen ser las necesidades culturales no satisfechas en un mundo globalizado y son las memorias locales las que están íntimamente ligadas con su articulación.”*

*Andreas Huyssen, En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*

## I. Introducción

En el texto que sigue nos proponemos la presentación del proyecto colectivo *Memoria Textual*, que se desarrolla en el marco de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La propuesta surgió en 2015, con motivo del 30° aniversario de la carrera de Comunicación, cuando la Prof. en Letras Claudia Risé (UBA), docente de la carrera, que ejerce el cargo de JTP regular de la asignatura Taller de Expresión I, y la Lic. y Prof. en Ciencias de la Comunicación Emilia Cortina (UBA), convocaron a estudiantes, graduados y docentes a co-construir colectivamente una instalación interactiva durante el Congreso Latinoamericano de Comunicación “Preguntas, abordajes y desafíos contemporáneos del campo comunicacional. 30 años de recorridos en Buenos Aires”, realizado del 18 al 21 de agosto. El objetivo de la propuesta fue ini-

cialmente reunir y poner en escena producciones multimodales<sup>1</sup> (textos, cortometrajes, producciones televisivas, radiales, etc.) realizadas en el marco de la carrera durante sus 30 años de existencia, a fin de habilitar la reflexión sobre los itinerarios temáticos, corrientes e interrogantes propios de las Ciencias Sociales que es posible reconocer en ellos.

Con ese fin, la consigna disparadora para los participantes consistía en “hacer memoria”: revolver viejos papeles y archivos en su PC para reunir, releer y elegir alguna(s) de las producciones y/o de las lecturas que habían realizado durante su paso por la carrera. Luego, trabajando de modo colectivo y colaborativo, estudiantes, graduados y docentes planificaron y construyeron una instalación multimodal de una jornada de duración, realizada el viernes 21 de agosto de 9 a 18.30 hs. en el subsuelo de la sede de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA: allí se reunieron y exhibieron estas producciones y la muestra pudo ser recorrida por los asistentes al Congreso.

Los positivos resultados de la convocatoria y la instalación así como las entusiastas devoluciones de quienes participaron de su armado y de quienes la recorrieron, sumados además a la brevedad de la puesta en escena del producto final (que sólo pudo ser visitado por aproximadamente 9 hs.), dieron lugar a que surgieran pedidos y propuestas de continuidad del proyecto por parte de sus participantes, quienes se mostraron interesados en prolongar la duración de la instalación o bien en buscar modos alternativos de dar a conocer las producciones reunidas en su marco.

Tras análisis y discusiones al interior del grupo y dado que las condiciones materiales disponibles en la Facultad de Ciencias Sociales dificultaban el armado de una instalación de duración prolongada que mantuviera las características originales de *Memoria Textual* y nos asegurara la preservación de los materiales, enteramente producidos de forma autogestiva por los participantes del proyecto —un tema para otra ponencia—, la primera opción fue en ese momento descartada. Sin embargo, los auspiciosos resultados de la experiencia de 2015 motivaron a sus coordinadoras a lanzar en 2016 una segunda convocatoria, con el fin de explorar modalidades alternativas de retomar los objetivos que habían originado la propuesta de *Memoria*, aunque esta vez aspirando a superar el carácter efímero de la instalación por una producción final más duradera. En esta oportunidad, la invitación se orientó a la producción colectiva y colaborativa de una serie de publicaciones digi-

---

1 Siguiendo a Kress, Leite-García y van Leeuwen (1997) y a Manghi Haquin (2011), entendemos como *multimodales* a aquellos textos que apelan a una diversidad de sistemas semióticos para significar.

tales, a partir de la selección, agrupamiento, edición y difusión de textos producidos en el marco de la carrera de Comunicación a lo largo de su historia.

La propuesta tomó inicialmente la forma de un Taller Extracurricular (TEX) de Edición de Textos<sup>2</sup>, que se desarrolló de septiembre a diciembre de 2016. El carácter híbrido y abierto del formato TEX, más moldeable y permeable que los espacios curriculares, junto con las experiencias previas de las coordinadoras con esta modalidad —habían ya coordinado un Taller Extracurricular de Escritura y Ciencias Sociales en 2014—, las llevaron a inclinarse por esta opción, que parecía inicialmente la más adecuada para encuadrar una propuesta que no tenía aún características totalmente cerradas y que se encontraba en proceso de definición y consolidación.

El TEX de Edición de Textos tuvo una modalidad que combinó encuentros presenciales quincenales y trabajo en entornos virtuales (apoyándose en una comunidad creada en la red social Google Plus). Bajo esta estructura, buscó no sólo retomar el espíritu del proyecto *Memoria Textual*, sino además constituir un espacio de práctica y formación profesional, de reflexión y discusión en torno a la edición, difusión y circulación de los textos, y también de (meta/re) escritura. Si bien teníamos la expectativa de que las inscripciones al taller provinieran centralmente de participantes de *Memoria Textual* 2015, nos encontramos con que la convocatoria había interesado en su mayoría a participantes nuevos, quienes desconociendo la historia previa del proyecto estaban interesados en colaborar con el diseño y puesta en marcha de la publicación digital propuesta para la carrera. Reponer la historia de la instalación a través de relatos y fotografías fue de hecho una de las tareas centrales en los primeros encuentros para contextualizar el sentido del TEX.

Nuevamente y a partir del trabajo realizado en el marco de los tres meses de duración de este taller, se hizo evidente que el objetivo que lo motivaba superaba el alcance y duración del TEX y requeriría de una modalidad que le asegurara una mayor permanencia y un equipo estable que pudiera distribuirse las variadas tareas

---

2 Los TEX son una iniciativa impulsada por la Dirección de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA desde 2011. Se trata de cursos gratuitos, dictados por profesores y graduados de la carrera y dirigidos a estudiantes y graduados, en los cuales se abordan temáticas vinculadas a la comunicación — en general, consideradas áreas de vacancia dentro del plan de estudios— y que son vistos como una vía flexible y dinámica para incorporar contenidos novedosos en el ámbito de la carrera. Aunque estas actividades suelen ser encuadradas bajo la denominación paraguas de *taller*, si se consideran sus características pedagógicas y de dictado, muchas de ellas son en realidad cursos o seminarios. Se caracterizan por una modalidad intensiva y breve (no suelen superar los cuatro encuentros, aunque algunos se extienden durante varios meses) y no cuentan con instancias de evaluación formales. Además, requieren inscripción previa y suelen establecer un cupo máximo de participantes y, a veces, requisitos de admisión: cierto número de materias aprobadas, el cursado de determinada orientación de la carrera o la correlatividad con talleres previamente ofertados (Cortina, 2014).



que abarcaba la edición de una publicación. También empezó a resultar cada vez más evidente la necesidad de conformar un grupo de trabajo interdisciplinar, y de recurrir a profesionales de otras casas de estudio que pudieran aportar saberes vinculados, por ejemplo, al diseño web o gráfico. En este contexto, actualmente, nos encontramos re-pensando y re-orientando el proyecto, a partir de un proceso de reflexión en conjunto con las autoridades de la Carrera de Ciencias de la Comunicación y los participantes de las ediciones de 2015 y 2016.

## II. Antecedentes de la propuesta

*Memoria Textual* como idea y proyecto tiene raíces profundas en una intensa e ininterrumpida historia de trabajo compartido de sus coordinadoras, y en experiencias pedagógicas previas, que también han explorado las posibilidades de la producción creativa, la colaboración, los usos de tecnologías y entornos virtuales en el marco de tareas de producción y edición de textos, y la interdisciplina. A continuación presentaremos las más relevantes.

### 1.

Un primer conjunto de antecedentes de la propuesta remiten al vínculo y experiencias previas de formación y trabajo conjunto de sus coordinadoras, Claudia (Risé) y Emilia (Cortina). Emilia fue alumna de Claudia en el Taller de Expresión I de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA durante el año 2008, y luego continuó desempeñándose como su ayudante alumna en esa materia hasta 2012. También en el marco de esa misma asignatura, participó desde noviembre de 2011 a marzo de 2013 como Becaria Estímulo del Proyecto UBACyT 2010-2012 “Diseño, implementación y evaluación de un Centro Virtual de Escritura: problemas teóricos y metodológicos”, experiencia que culminó con la presentación del artículo “Modalidades de interactividad en los Centros Virtuales de Escritura. Estudio de casos”, en el VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO, "Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones" (Universidad Nacional de Córdoba, noviembre de 2013). En su dictamen final, el comité de evaluación de esta beca recomendaba enfáticamente continuar ahondando en el campo de investigación en dirección a la tesina de graduación. Así, bajo la tutoría de Claudia (Risé), Emilia elaboró su tesina de grado para la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, titulada “Cuando la

palabra es puente. Diseño de un Taller de Escritura y Ciencias Sociales para estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA”. De este trabajo derivó la idea inicial y el diseño de un Taller Extracurricular de Escritura y Ciencias Sociales que coordinaron en conjunto, ya como colegas, durante los meses de octubre y noviembre de 2014, y al que nos referiremos en más detalle en los siguientes apartados.

Durante este trayecto, además, Claudia y Emilia fueron participando juntas en otros espacios de desempeño profesional vinculados con las prácticas sociales de la escritura, la lectura y su pedagogía, tales como la edición de la antología *Umbrales y Fronteras. Escritos sobre viaje, viajes de escritura* (Prometeo, 2012) —Claudia como co-compileradora y Emilia como autora del relato “Diario de espera”—; varios cursos de formación en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la UBA; el diseño y la implementación junto a las profesoras Elizabeth Jiménez Rey y Patricia Liceda del proyecto interdisciplinario y colaborativo *Algoritmiar en Palabras* en la Facultad de Ingeniería de la UBA (iniciado en el 2011 y que continúa); varios encuentros, congresos y jornadas como el I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBATIC+ (UBA, noviembre de 2012), en el que presentaron el proyecto *Narrar en blogs*; el Congreso en Docencia Universitaria (UBA, octubre de 2013); o el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (noviembre de 2014), entre otros.

## 2.

Sobre la base de este recorrido previo de trabajo compartido, *Memoria Textual* tiene como antecedente más directo la realización del mencionado *Taller de Escritura y Ciencias Sociales*, que fue convocado en 2014 por la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA bajo el formato de un taller extracurricular (TEX) y que coordinaron también Claudia y Emilia.

Como señalamos anteriormente, las ideas de este TEX se originaron en la tesina de Emilia, la cual proponía el diseño de un taller extracurricular, interdisciplinar y de modalidad combinada (presencial/virtual), dirigido a estudiantes y graduados de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA:

“Un Taller que apunte a movilizar la experimentación y la reflexión en torno a la escritura a través del hacer; a promover una aproximación crítica, consciente, creativa y reflexiva a las prácticas de escritura; y a construir puentes entre las

diferentes disciplinas de las ciencias sociales que se reúnen en esta casa de estudios. Un espacio de encuentro, intercambio y construcción conjunta del conocimiento para estudiantes (iniciales, intermedios, avanzados) y graduados de diferentes carreras.” (Cortina, 2014)

La propuesta contemplaba una dinámica de trabajo combinada, que articulara los espacios presenciales con los entornos virtuales (*blended learning*) e integrara diferentes modalidades de aprendizaje (presencial/online; sincrónico/asincrónico; formal/informal).

El TEX implementado en 2014 buscó operar como una prueba piloto de esa idea inicial. Se desarrolló durante los meses de octubre y noviembre, y estuvo destinado a estudiantes y graduados de la carrera de Comunicación en diferentes momentos de su formación o desempeño profesional<sup>3</sup>. Si bien la intención original fue la de abrir la inscripción a todas las carreras de la Facultad de Ciencias Sociales, esta opción debió ser descartada por limitaciones administrativas y se decidió acotar la convocatoria a una única carrera para la edición piloto. Pero no obstante esto, las características de la propuesta se ajustaron fuertemente al diseño original delineado en la tesina que le dio origen.

En efecto, el *Taller de Escritura y Ciencias Sociales* buscó promover la exploración y reflexión en torno a las prácticas de escritura en las Ciencias Sociales desde una mirada inter/transdisciplinar. De modo innovador, se propuso una plataforma de cursada combinada —encuentros presenciales y trabajo en entornos virtuales— orientada al trabajo colaborativo. El eje temático en el que se ancló esa primera edición del TEX fue la relación cuerpo-subjetividad-comunicación, como disparador para leer y pensar, escribir y debatir. Además, se apoyó en un corpus de intertextos artísticos, interdisciplinarios y multimodales provenientes de diversas esferas de la vida social, y que recurrían además a diferentes lenguajes estéticos. Éstos, puestos en diálogo con saberes propios de las Ciencias Sociales, operaron como disparadores para el debate y la escritura. Las consignas incitaron a los participantes a trabajar con diferentes géneros (crónicas, ensayos, entrevistas, etnografías, relatos de ficción) y a indagar y poner en tensión los límites entre lo académico, lo periodístico y lo literario, alentando a la experimentación a través del lenguaje y privilegiando el componente lúdico<sup>4</sup>.

---

3 El flyer utilizado en la difusión de la convocatoria y que describe las características del taller se encuentra disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzV3JETjMwU0pNUEk/view>

4 El programa del TEX puede ser consultado en: <https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzYTBfUIRjeDd4bVU/view>

Así, el proyecto de Memoria Textual mantuvo desde sus inicios, en 2015, algunas continuidades con la propuesta del TEX, tales como la apertura de su convocatoria tanto a estudiantes como a graduados y la inclusión de producciones multimodales (y no, como suele ser habitual en el ámbito, únicamente escritas).

Además, para el armado de la instalación y a fin de coordinar y articular la participación de todos los interesados que habían respondido a la convocatoria, se combinaron instancias presenciales y trabajo en espacios digitales (correo electrónico y Google Drive).

De la reflexión y sistematización en torno a esta experiencia se derivaron diferentes presentaciones y publicaciones. Una primera presentación tuvo lugar en el Encuentro de la Carrera de Ciencias de la Comunicación "Hacia los 30 años de la Carrera", realizado el 16 de diciembre 2014, en el marco de un encuentro para dar a conocer las producciones de los TEX realizados en ese año. En esa oportunidad, se proyectó un video que resumía las características del Taller de Escritura y Ciencias Sociales y difundía fragmentos de algunas de los textos escritos por los talleristas<sup>5</sup>, y que fue acompañado por algunas lecturas.

Asimismo, el TEX y su propuesta pedagógica alentaron las reflexiones articuladas en la ponencia *Cuando la palabra es puente. Los intertextos artísticos y las TIC como puertas de entrada a la escritura en las Ciencias Sociales*, presentada en las 1º Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria de la Facultad de Ciencias Sociales - UBA, realizadas el 15 de abril 2015<sup>6</sup>. También motivaron la elaboración del trabajo *Escritos desde el cuerpo*, con un componente audiovisual y otro escrito, que fueron difundidos durante las Jornadas de Innovación Docente Virtual USATIC 2015, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC, de la Universidad de Zaragoza, España, desarrolladas del 22 al 25 de junio de 2015<sup>7</sup>.

Por último, el artículo de corte ensayístico *Marginalia —territorio de descentramientos—. Desafíos presentes en las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura en la universidad*, que fue publicado en la revista académica *Avatares de la Comunicación y la Cultura*, en su N° 9 dedicado a Comunicación, Educación y conocimiento, de julio de 2015, también partió del TEX como caso para problematizar los modos de leer y escribir en la universidad<sup>8</sup>.

---

5 El video proyectado se encuentra disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Gs3WwTbVC0>

6 Disponible en: [https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzLU9DZTFJT2NEcG8/view?usp=drive\\_web](https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzLU9DZTFJT2NEcG8/view?usp=drive_web)

7 La producción audiovisual puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=tpSAv2MuXwU&feature=youtu.be> mientras que el trabajo escrito se encuentra en: <https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzTjlydWl4eGlpSGM/view>

8 Ver <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/view/6531/pdf>

### III. Memoria Textual: la instalación (2015)

*“El pasado...como lugar, terreno, sitio en nuestro presente por el que  
transcurrimos, circulamos y transitamos”  
Borsani, Memoria: intemperie y refugio*

*Memoria Textual*, como instalación interactiva de producciones de estudiantes, graduados y docentes de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA durante los 30 años de su historia, desarrollada en 2015, fue un proyecto colectivo convocado y organizado desde el TEX de Escritura y Ciencias Sociales.

Tal como plantea la antropóloga Michele Petit en su libro *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, “la literatura, oral y escrita, y las prácticas artísticas están en estrecha relación con la posibilidad de encontrar un lugar... son incluso un componente esencial del arte de habitar” (2015: 16), y por eso, “para que el espacio sea representable y habitable, para que podamos inscribirnos en él, debe contar historias, tener todo un espesor simbólico, imaginario, legendario” (2015: 23). Por su parte, como Bruner lo formula: “...una cultura se está recreando constantemente al ser interpretada y renegociada por sus integrantes. (...) La educación es —o debe ser— uno de los foros principales para realizar esta función, aunque suele ser vacilante en asumirla. Es este aspecto de foro lo que da a sus participantes una función en la constante elaboración y reelaboración de esa cultura; una función *activa* como participantes y no como espectadores actuantes (...)” (Bruner, 1998:128)

Partiendo de estos supuestos, *Memoria textual* se propuso dar voz y lugar a la memoria que se teje/ha tejido en las escrituras y lecturas producidas por estudiantes, docentes y graduados en el hacer diario de la carrera y que les permiten/han permitido habitarla. Y también dar lugar a un foro para la elaboración y reelaboración cultural en el marco de la universidad, desde un hacer compartido. Por eso, el proyecto invitó a sus participantes a reunir, recorrer, revisar, volver a leer los propios trabajos escritos y las lecturas realizadas —en asignaturas como los Talleres de Expresión I (escrita), II (audiovisual de ficción/documental) y III (periodística/radial/televisiva), o el Taller de Radio, entre otras— a lo largo de tantos años, con la intención de recordar sus historias, evocar sus procesos y ponderar sus signi-

ficados<sup>9</sup>. Y, luego, los convocó a construir en conjunto una instalación artística que diera a conocer todos los materiales reunidos<sup>10</sup>.

Algunos de los rasgos centrales de este proyecto fueron la diversidad de sus participantes, la multimodalidad de las producciones que lo integraron y el carácter colectivo, colaborativo y horizontal del proyecto, así como el afán de poner en valor y dar a conocer a la comunidad las producciones que se generan en el marco de los espacios universitarios, convencidas de la necesidad de ampliar las oportunidades de difusión de tantos y, en muchos casos, tan buenos trabajos, en un campo donde las distinciones y la competencia terminan haciendo lugar solo a unos pocos.

La convocatoria, difundida por correo electrónico por parte de la Dirección de la Carrera, atrajo un conjunto sumamente diverso de actores, quienes se encontraban en diferentes momentos de su recorrido personal, académico y profesional, habían transitado por la universidad en distintos momentos de su historia —y de la historia del país—, eligieron producciones diferenciadas, y traían intereses, saberes y aportes muy variados. Esta diversidad, acompañada por el entusiasmo constante de los participantes, fue sumamente enriquecedora para la puesta en marcha de la instalación y se hizo evidente en el producto final. Los siguientes fragmentos, extraídos de intercambios electrónicos con quienes formaron parte del proyecto, ilustran los rasgos de heterogeneidad mencionados. Y, a la vez, permiten leer a Memoria Textual desde una clave planteada por Carli: “la educación como espacio de coexistencia de distintas generaciones, portadoras de trayectorias sociales y culturales que corresponden a distintos ciclos históricos...” (2005: 114). En otras palabras, se trata de pensar a la educación como un espacio del devenir, donde docentes y estudiantes, junto con otros actores educativos, urden una compleja construcción cultural, entretejiendo y cruzando elementos pasados y presentes.

“La lectura que hago a la distancia, me devuelve recuerdos que hablan de aquellos años cuando recién comenzaba a explorar ese otro mundo académico, del cual ahora soy parte”.

“En ese momento tenía 20 años, y había decidido escribir una defensa sobre la versión del Himno Nacional de Charly García, como si fuera escrita desde su punto de vista. La versión del Himno, dada a conocer en ese momento (hacia

---

9 El flyer de la convocatoria para participar del armado de la instalación está disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzRXhmVEctbkdkblk/view>

10 El flyer utilizado para dar difusión a la instalación e invitar a recorrerla se encuentra en: <https://drive.google.com/file/d/0B4A96LVkJZOzV0ZhamhjaDBOcFU/view>

octubre de 1990) había generado una gran polémica cuando un particular solicitó a la Justicia la prohibición de su difusión en la radio.”

“Seleccioné este texto, porque al releerlo después de 25 años, me parece especialmente significativo para ilustrar el momento histórico, nacional y mundial que se iniciaba en la década del noventa.”

“Ajena a toda religión, decidí adentrarme en los pormenores de un fin de semana evangelista. Con ropajes extraños y la adrenalina de tener un grabador encendido en mi cartera entre cientos de fanáticos, me entregué al pleno disfrute. La experiencia fue inolvidable. Es por eso que, siete años más tarde, lo desempolvo y lo convoco para salir nuevamente a la luz en el marco de esta hermosa instalación colectiva por los 30 años de nuestra carrera.”

Sin duda, y citando nuevamente a Carli: “Tal vez la experiencia de la educación deba plantearse como un viaje que, en las instituciones educativas...permita un contacto cultural con distintas temporalidades” (2005: 118).

En cuanto al carácter multimodal de la instalación, desde la convocatoria se buscó alentar a los participantes a seleccionar textos que exploraran diferentes lenguajes, pudiendo optar tanto por producciones propias como también por lecturas que les hubieran resultado significativas. La participación de docentes del Taller de Expresión III (que conjuga producciones periodísticas y televisivas) contribuyó a acentuar el carácter multimodal de las propuestas. Así, durante la instalación, por ejemplo, se proyectaron programas televisivos producidos por ex-alumnos de la cátedra. Pero también la puesta en escena de muchos textos que eran inicialmente escritos derivó —a partir de la lógica de la instalación y desde un afán de experimentación creativa— en la elaboración de diferentes tipos de *artefactos* que apuntaban a interpelar a los visitantes desde sus diferentes sentidos, y que invitaban a la interacción y manipulación, estableciendo de diferentes maneras un vínculo dialógico con sus receptores (ver fotografías, incluidas en el anexo ubicado al final de esta ponencia). Retomando un término propuesto por Borsani, podemos pensar que operaron como “andamiajes de la memoria que la sostienen al tiempo que la cobijan” (2003/4: 55), construcciones que pueden ser recorridas y asumen desde ese lugar una impronta colectiva, ayudando a la vez a recordar ya reconstruir un pasado e invitando a una actividad interpretativa.

En relación con los aspectos colaborativos y horizontales de *Memoria*, los participantes que se interesaron por la convocatoria fueron los encargados de proponer los textos a incluir en la instalación y, en el marco de dos reuniones presenciales y

por medio de un intenso intercambio virtual a través de correo electrónico, así como del trabajo conjunto en archivos de Google Drive, también protagonizaron la instancia de planificación y diseño de la muestra. Estos mismos participantes se encargaron también, tras una previa división de tareas, de adquirir los materiales para poner en escena sus trabajos —los cuales no fueron provistos por la Facultad—, y del armado de toda la instalación, así como de su posterior desarme. Así, la autoría de la instalación fue plenamente colectiva, en tanto que Claudia y Emilia desempeñaron un rol de coordinación, convocando por ejemplo las reuniones presenciales y encargándose de las gestiones ante las autoridades de la Carrera. Esta característica colectiva del trabajo resultó imprescindible para que el proyecto pudiera salir adelante, dando el carácter fuertemente autogestivo de la iniciativa.

Por último, Memoria Textual tuvo también la intención deliberada de poner en valor y hacer circular las producciones realizadas en el marco de la carrera, las cuales implican una intervención social desde la creación artística. Creemos firmemente que una universidad que aspire a ser, al decir de Bruner, un foro para la elaboración y reelaboración de la cultura, debe necesariamente generar dispositivos que faciliten la difusión y puesta en discusión de las creaciones de los estudiantes más allá de sus muros. A continuación, incluimos algunos fragmentos, también tomados de los intercambios por correo electrónico con los integrantes del proyecto, que permiten entrever la importancia de esta valorización de la palabra de los estudiantes y graduados, así como de los recorridos que estos actores trazan en la universidad:

“En el marco de Memoria Textual, se me ocurrió que este aporte podría ser de utilidad para explicar que a partir de una materia, de un profesor y de un sinfín de conexiones que se fueron dando durante la cursada, logré encontrar la voz propia para contar historias, me acerqué al género de la crónica y terminé eligiendo el Periodismo como orientación de la carrera.”

“Puse el buscador en Mis documentos y otros pendrives y aparecieron textos olvidados, entre los que estaban los de nuestros alumnos del Taller I de varias cursadas, algunos de cuyos nombres me trajeron sus caras.”

“‘uno tiene que valorar lo que hace y hacer con pasión’. Y yo sentí, con todo esto y con el cruce de las demás historias de vida que escuché, haberme reencontrado con una Pía que estaba dormida y que Memoria ha despertado con una gran fuerza.”



#### 4. El Taller Extracurricular (TEX) de Edición (2016)

El éxito de la convocatoria de 2015 y el entusiasmo exhibido por sus participantes alentó a sus coordinadoras a dar continuidad al proyecto, lanzando en 2016 una segunda convocatoria, orientada a la producción colectiva y colaborativa de una publicación digital, a partir de la selección, agrupamiento, edición y difusión de textos producidos en el marco de la carrera de Comunicación a lo largo de su historia.

La propuesta tomó inicialmente la forma de un nuevo Taller Extracurricular (TEX) de Edición de Textos, que se desarrolló de septiembre a diciembre de 2016 y tuvo también una modalidad semipresencial. En efecto, combinó encuentros presenciales quincenales y trabajo en entornos virtuales (apoyándose en una comunidad creada en la red social Google Plus).

El TEX de 2016 estuvo animado por las mismas aspiraciones que la instalación de 2015<sup>11</sup>: dar voz y lugar a la memoria que se teje/ha tejido en las escrituras y lecturas producidas por estudiantes, docentes y graduados en el hacer diario de la carrera y que les permiten/han permitido habitarla; y generar a un foro para la elaboración y re-elaboración cultural en el marco de la universidad, desde un hacer compartido. Del mismo modo, también compartió con la edición anterior algunos rasgos centrales: el carácter colectivo, colaborativo y horizontal del proyecto, y el afán de poner en valor y dar a conocer a la comunidad las producciones que se generan en el marco de los espacios universitarios, esta vez mediante una publicación que pudiera llegar a un público mucho más amplio que la propuesta de 2015. Pero, al mismo tiempo, tuvo algunos rasgos diferenciados. En primer lugar, porque desde su concepción, también buscaba ser un espacio de práctica y formación profesional; de reflexión y discusión en torno a la edición, difusión y circulación de los textos; y —dadas las enormes ganas de escribir que *Memoria Textual 2015* había despertado en sus participantes— de (meta/re) escritura.

Si bien teníamos la expectativa de que las inscripciones al taller provendrían centralmente de ex-participantes de *Memoria Textual 2015*, nos encontramos con que la convocatoria había interesado en su mayoría a participantes nuevos, quienes desconociendo la historia previa del proyecto estaban interesados en colaborar con el diseño, y puesta en marcha de la publicación digital propuesta para la carrera.

---

11 El flyer de la convocatoria al TEX se encuentra disponible en: <https://drive.google.com/open?id=0B4A96LVkJZOzemJncldkNDREcGs>

Reponer la historia de la instalación a través de relatos y fotografías fue de hecho una de las tareas centrales en los primeros encuentros para contextualizar el sentido del TEX.

El trabajo en este espacio —de acotada duración— estuvo vinculado a la relectura crítica de textos que surgieron de una selección que cada uno de los participantes realizó entre las producciones con las que contaba; la propuesta de nuevas consignas de escritura en paralelo, y el intercambio de ideas en torno a las diferentes instancias de la publicación (selección, agrupamiento, edición y difusión) que empezaron a plasmarse en un blog piloto, en el que se comenzaron a cargar algunos textos.

## 5. Proyecciones de la propuesta

A partir del trabajo realizado en el marco de los tres meses de duración de este TEX, se hizo evidente que el objetivo que lo motivaba superaba el alcance y duración del taller y requeriría de una modalidad que le asegurara una mayor permanencia y un equipo estable que pudiera distribuirse las variadas tareas que abarcaba la edición de una publicación. También empezó a resultar cada vez más clara la necesidad de conformar un grupo de trabajo interdisciplinar, y de recurrir a profesionales de otras casas de estudio que pudieran aportar saberes vinculados, por ejemplo, al diseño web o gráfico.

Por ese motivo, actualmente, nos encontramos re-pensando y re-orientado el proyecto, a partir de un proceso de reflexión en conjunto con las autoridades de la Carrera de Ciencias de la Comunicación y los participantes de las ediciones de 2015 y 2016.

Tras estas consideraciones, podemos sin embargo afirmar que el proyecto *Memoria Textual* se propone como un espacio institucional de práctica profesional en materia de creación, edición y difusión de contenidos digitales, a partir de la producción colectiva y colaborativa de una revista digital con textos producidos en el marco de la carrera de Comunicación. Este objetivo supone una tarea de selección, agrupamiento, edición y difusión de textos producidos en el ámbito de la carrera a lo largo de su historia, así como la generación de nuevos textos y contenidos multimodales.

De este modo, *Memoria Textual* apunta a impulsar la valoración y puesta en circulación social de las producciones de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, operando como una ventana al mundo y, a la vez, como un espacio de

intervención social desde la escritura. Con estos fines, el proyecto busca promover la experimentación en torno a la escritura y las ciencias sociales, indagando especialmente en dos zonas de cruces: en primer lugar, la interdisciplinariedad en las ciencias sociales y, en segundo lugar, los cruces discursivos y la hibridez de géneros. Además, se proyecta como un trabajo de exploración en relación al ámbito digital, que aspira a experimentar con sus posibilidades específicas.

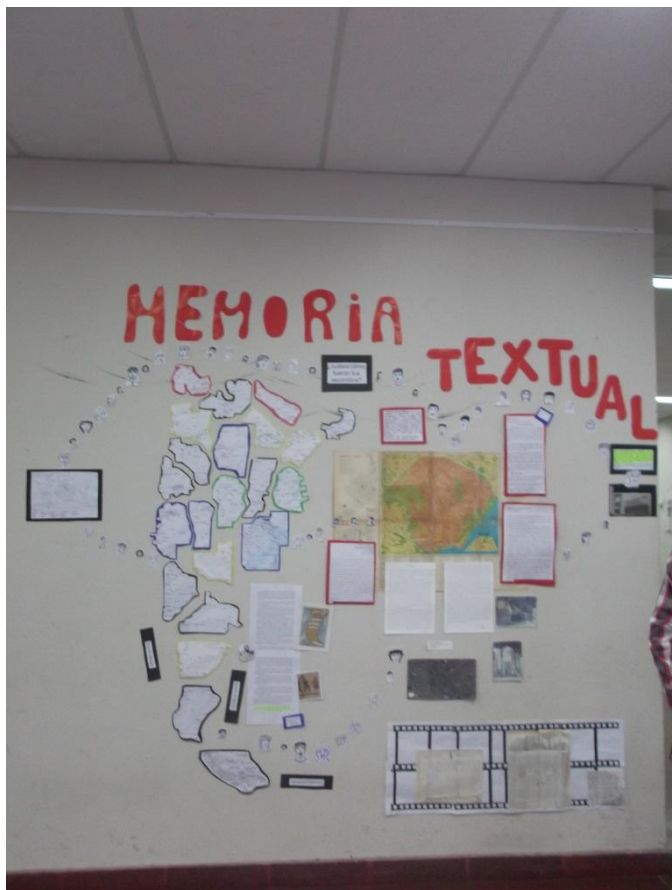
Su convocatoria está abierta en primera instancia a estudiantes, graduados y docentes de la carrera, pero no excluye a quienes provienen de las demás carreras de la Facultad de Ciencias Sociales, e, incluso, a quienes pertenecen a otras facultades de la UBA y pudieran interesarse en el proyecto para contribuir al intercambio de saberes, especialmente en lo referente al desarrollo de aspectos técnicos vinculados a la publicación digital (programación y diseño web, diseño gráfico, entre otros).

## Bibliografía

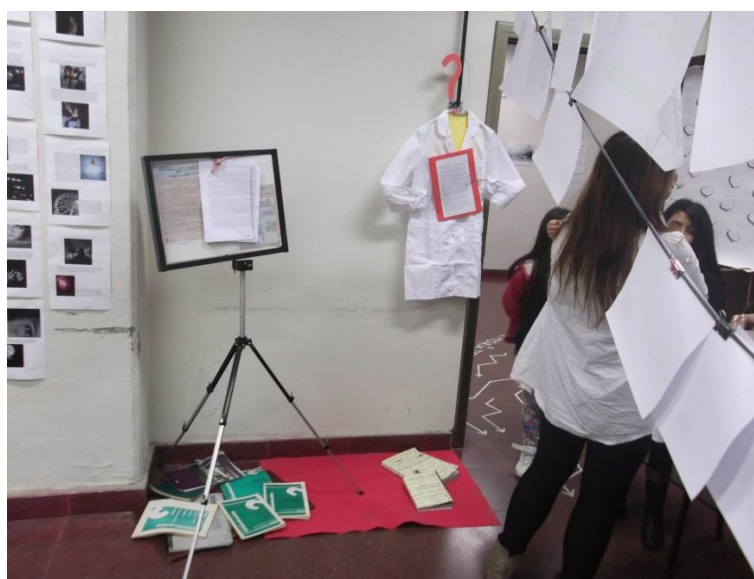
- Andreoli, Silvia** (2012): “Módulo 2: Hacia espacios porosos, interconectados y en red”. En: *Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la educación a distancia*. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires.
- Borsani, María Eugenia** (2003/4) “Memoria: intemperie y refugio”. En: *Anuario N°20*, Escuela de Historia, Universidad Nacional del Rosario.
- Bruner, Jerome** (1998): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, Barcelona
- Carli, Sandra** (2005): “Educación y temporalidad. Hacia una historia del presente”. En: *Revista Zigurat*, Año 5, N° 5, diciembre 2004-enero 2005. Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Cortina, Emilia** (2013): “Cuando la palabra es puente. Diseño de un taller de escritura para estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA”, 27 al 29 de noviembre, *Jornadas de la Carrera de Comunicación “Comunicación y Ciencias Sociales. Legados, diálogos, tensiones y desafíos”*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cortina, Emilia** (2014): Cuando la palabra es puente. Diseño de un taller de escritura para estudiantes y graduados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (Tesina de grado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Cortina, Emilia y Risé, Claudia** (2012): “Narrar en blogs”, 5 al 9 de noviembre, *I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBATIC+*, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Universidad de Buenos Aires.
- Cortina, Emilia y Risé, Claudia** (2014): “Taller Extracurricular de Escritura y Ciencias Sociales” [Vídeo], 16 de diciembre, *Encuentro de la Carrera de Ciencias de la Comunicación "Hacia los 30 años de la Carrera"*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_Gs3WwTbVCo](https://www.youtube.com/watch?v=_Gs3WwTbVCo)
- Cortina, Emilia y Risé, Claudia** (2015): “Cuando la palabra es puente. Los intertextos artísticos y las TIC como puertas de entrada a la escritura en las Ciencias Sociales”, 15 de abril, *1º Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Cortina, Emilia y Risé, Claudia** (2015): “Escritos desde el cuerpo”, 22 al 25 de junio, *Jornadas de Innovación Docente Virtual USATIC 2015, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC*, Universidad de Zaragoza, España.
- Cortina, Emilia y Risé, Claudia** (2015): “Marginalia —territorio de descentramientos—. Desafíos presentes en las prácticas pedagógicas de la lectura y la escritura en la universidad”. En: *Avatares de la Comunicación y la Cultura* N° 9. ISSN 1853-5925. Julio de 2015. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/avatares/article/view/6531/pdf>
- Crouzeilles, Carmen, Eraso, Cecilia y Risé, Claudia** (ed.) (2011/12): *Umbrales y fronteras. Escritos sobre viaje, viajes de escritura*, Buenos Aires, Prometeo Editorial.
- Giroux, Henry** (2003): “La pedagogía de los límites en la era del posmodernismo” y “Los intelectuales públicos y la cultura del reaganismo en la década de 1990”. En: *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hernández, Fernando** (2005): “¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?”. *Educação e realidade*, 30, 2.
- Huysen, Andreas** (2002): “Pretéritos presentes, medios, política, amnesia”. En: *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kress, Gunther, Leite-García, Regina y Van Leeuwen, Theo** (1997): “Semiótica Discursiva”. En: van Dijk, Teun (Ed.): *El Discurso como Estructura y Proceso*, pp. 373-416. Barcelona, Gedisa Editorial
- Manghi Haquin, Dominique et al** (2013): “Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos”. En: *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12, 24.
- Petit, Michele** (2015): *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. 1º Edición. Fondo de Cultura Económica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Anexo fotográfico: Imágenes de Memoria Textual 2015



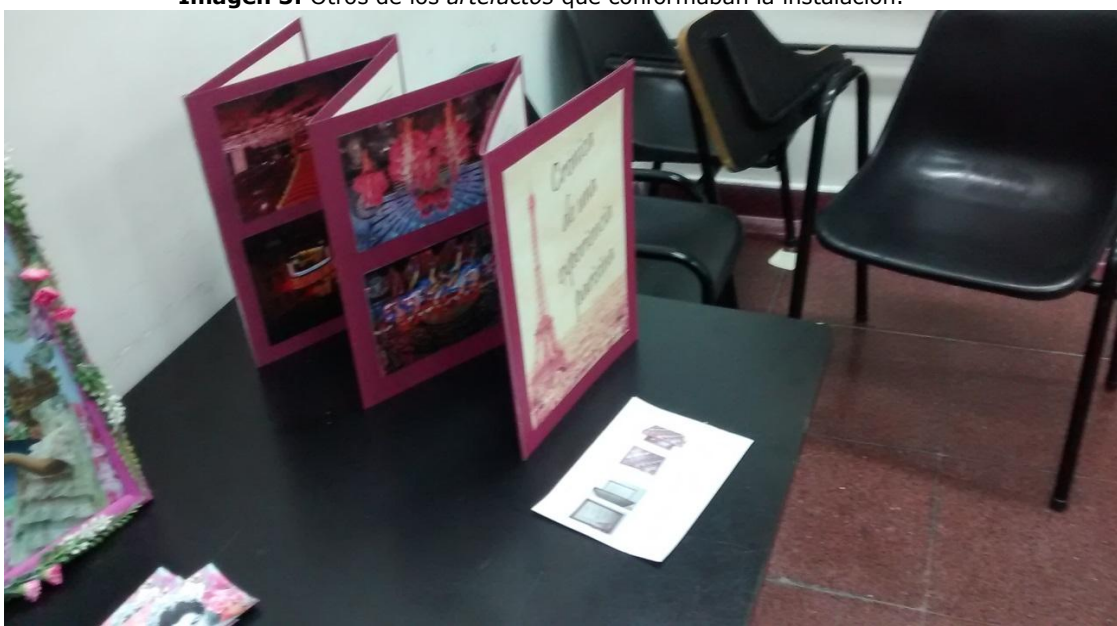
**Imagen 1:** La instalación comenzaba fuera del aula asignada, con este mural ubicado en uno de los pasillos anteriores.



**Imagen 2:** Algunos de los *artefactos* que conformaban la instalación.



**Imagen 3:** Otros de los *artefactos* que conformaban la instalación.



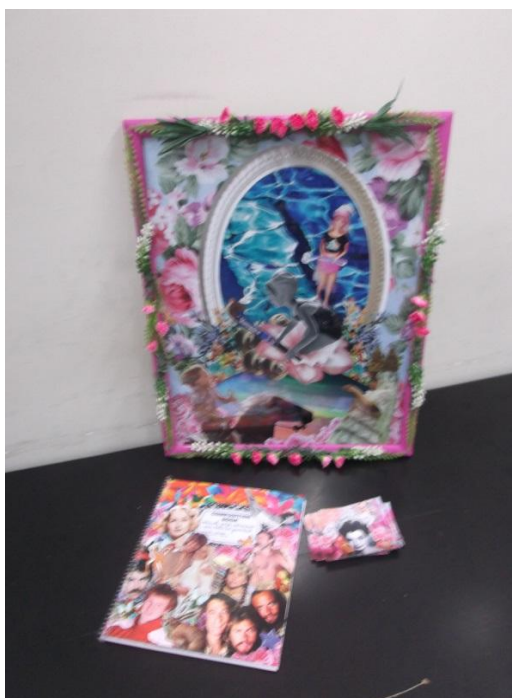
**Imagen 4:** Uno de los libros-objeto creados para la instalación.



**Imagen 5:** Visitantes recorriendo la instalación. A la derecha, sobre la pared, se proyectan programas televisivos producidos por estudiantes de la carrera.



**Imagen 6:** Visitantes leyendo algunos de los textos exhibidos.



**Imagen 7:** Otro de los libros-objeto creados para la instalación.



**Imagen 8:** Algunos miembros del colectivo que produjo Memoria Textual, junto a sus coordinadoras.



# Interacciones entre futuros profesores en matemática al poner en juego procesos de validación en la resolución de tareas en geometría

MARÍA FLORENCIA CRUZ

ANA MARÍA MÁNTICA

MARCELA GÖTTE

ma.florenciacruz@gmail.com; ana.mantica@gmail.com; marcelagotte@gmail.com;

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral (UNL).

## Introducción

En el presente trabajo se diseña, implementa y analiza una propuesta de enseñanza en la que se ponen en juego, para su resolución, actividades propias del quehacer matemático, como ser formular, contrastar y validar conjeturas.

La propuesta se destina a estudiantes de profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Los mismos se encuentran cursando la asignatura Taller de Geometría, materia correspondiente al tercer año de la carrera. Previamente entre otras materias, han cursado, Geometría Euclídea Plana (GEP) y Geometría Euclídea Espacial (GEE) por lo que utilizan el trabajo deductivo propio de la geometría.

Los alumnos han sido parte de un estudio previo cuyo objetivo principal es estudiar las características que tienen en cuenta para formar familias de figuras poliédricas y los tipos de clasificaciones que realizan. Teniendo en cuenta los aportes de Guillén (1991,2005), De Villiers (1994) y el análisis previo realizado se clasifican en particionales (familias que los forman no tienen poliedros en común), inclusivas (existe una relación de inclusión entre todas las familias determinadas) y solapadas (no inclusivas ni particionales). Las respuestas de los estudiantes fueron clasificaciones de tipo solapadas y particionales.

En función de lo explicitado se diseña una tarea en la que los estudiantes deben caracterizar familias de poliedros que se entregan en materiales manipulativos, en particular la clasificación que constituyen dichas familias es solapada.

Se identifican tipos de pruebas utilizadas por los estudiantes al responder la tareas, si bien en este estudio los resultados no pretenden ser generalizados, permite realizar algunas consideraciones respecto a las concepciones de los estudiantes en

relación con la validación de conjeturas en geometría, luego de cursar dos asignaturas referidas al tema en las que se trabaja en el método axiomático y estar cursando un taller en el que se sintetizan y profundizan los contenidos ya estudiados.

### **Consideraciones teóricas**

Se considera la matemática como un producto social, es decir, como el resultado de la interacción entre personas, integrantes de una misma comunidad y con la idea de que el debate da lugar a nuevos problemas. Los conocimientos matemáticos que producen los alumnos se validan según las reglas de la comunidad matemática en la que se encuentran inmersos, al respecto, Sadovsky (2005) sostiene que las reglas “se van transformando en función de los conocimientos y de las herramientas disponibles, lo que lleva a pensar que la idea de rigor matemático, cambia con el tiempo” (23).

Respecto a las interacciones entre estudiantes al resolver una situación determinada Quaranta y Wolman (2003) sostienen que los intercambios, las explicitaciones, las confrontaciones y las justificaciones entre alumnos son un factor de progreso, en situaciones permite construir el camino para validar el trabajo que se hace. Las autoras consideran que el proceso de buscar soluciones conjuntas demanda considerar lo que dice el otro, las sugerencias que realiza, justificar las elecciones propuestas, a partir de lo cual se puede tomar conciencia sobre algún aspecto del problema que no ha sido considerado y descubrir nuevos aspectos, cuestionar otros, etc.

Quaranta y Wolman (2003) plantean que el trabajo conjunto entre alumnos es positivo porque “facilita colaboraciones en el proceso de buscar juntos soluciones, mediante la coordinación de los procedimientos para alcanzar un objetivo determinado” (195). Sin embargo indican que la interacción entre estudiantes encuentra determinadas limitaciones como por ejemplo que alguno de ellos asuma la dirección de la solución y que los otros la acepten sin cuestionamiento, por considerar que ese alumno es “bueno” en matemática, o que algún participante se oponga sistemáticamente a las propuestas del resto sin utilizar argumento de orden matemático.

Sadovsky (2005) sostiene que realizar actividad matemática en interacción con pares implica la reflexión acerca de cada una de las resoluciones propuestas por los sujetos que se encuentran en interacción, que puedan volver hacia atrás, revisar y modificar cuestiones elaboradas, que se tome conciencia de la provisoriedad de las

afirmaciones. Sostiene que si bien es importante el aporte de cada individuo, las decisiones se van conformando a través del juego de interacciones que se promueven y de las actividades que se priorizan. En estas interacciones cada estudiante expone su posición respecto a la tarea solicitada, los conocimientos puestos en juego, pero también las dudas e incertidumbres. Las interacciones personales de los estudiantes con el problema y con las propuestas de los pares llevan al planteo de nuevas cuestiones y de nuevas formas de validarlo.

Balacheff (2000) considera que utilizar situaciones de interacción social tiene como propósito que los alumnos compartan el significado del problema, y no que solamente se apropien del mismo; una situación de interacción y de comunicación permite un acceso eficaz a las concepciones de los estudiantes y los procedimientos que ellos utilizan. El autor sostiene que proponer problemas y compilar las condiciones que se consideran más favorables no es suficiente para que los alumnos lleven a cabo procesos de validación y que ellos dispongan como herramienta de prueba a la demostración no es suficiente para garantizar que la utilicen. También afirma que una situación que reúna las características de situación social no es condición necesaria ni suficiente para asegurar la producción de pruebas.

El autor realiza clasificaciones referidas a tipos de pruebas con estudiantes de 4° y 5° grado reunidos en binomios que consideraremos para este análisis. Previo a la clasificación el investigador precisa los términos explicación, prueba, demostración y razonamiento.

Considera que explicación no es necesariamente una cadena deductiva, se asienta en los conocimientos del locutor y en su racionalidad para establecer y garantizar la validez de una proposición, es decir, en sus propias reglas de decisión de la verdad. La prueba es una explicación reconocida y aceptada por una comunidad, hace referencia a un proceso social ya que el discurso que asegura la validez de la proposición deja de ser solo posición del individuo que lo afirma; la posición no es definitiva puede evolucionar con el avance de los saberes en los que se sostiene, una prueba puede ser aceptada por una comunidad y rechazada por otra. La demostración es un tipo de prueba preponderante en matemáticas, constituida por una serie de enunciados que se organizan siguiendo un conjunto determinado de reglas definidas en el seno de la comunidad matemática; los procesos sociales en el seno de esta comunidad juegan un importante papel, la comunidad matemática se caracteriza por la elección de los axiomas lógicos con los que trabaja. El razonamiento es una actividad intelectual que tiene por objetivo producir una nueva información a partir de la dada o adquirida, esta actividad no es completamente explícita; se con-

sidera proceso de validación cuando tenga como fin asegurar la validez de una proposición. (Balacheff, 2000).

Balacheff (2000) sostiene que los tipos de pruebas que producen los estudiantes son diversos. Considera por un lado pruebas pragmáticas que son prácticas y recurren a la acción real o a la ostensión y por otro lado pruebas intelectuales que son teóricas y la justificación de la actividad se apoya en la formulación de propiedades.

Balacheff (2000) diferencia dos tipos de pruebas pragmáticas:

- empiricismo ingenuo, en el cual se verifica una proposición para cierto número de casos y se establece la conjetura.
- experiencia crucial, se utiliza este término cuando el estudiante verifica una proposición para un caso que considera tan poco particular como le es posible, es decir, reconoce explícitamente el problema de la generalización. El autor considera también como una acepción particular de este tipo de prueba lo que propone Francis Bacon, quien sostiene que es una experiencia que permite optar entre dos hipótesis, siendo sólo una verdadera.

Un caso especial es el tipo de prueba que denomina ejemplo genérico que puede considerarse en la categoría de las pruebas pragmáticas cuando el alumno hace explícitas las razones de verdad de una conjetura mediante operaciones o transformaciones de un ejemplo particular que considera representante de su clase y puede considerarse en la categoría de las pruebas intelectuales cuando el estudiante utiliza un ejemplo como un medio para lograr expresar su prueba.

El autor distingue dos tipos de pruebas intelectuales:

- experiencia mental, en la que se interioriza la acción y se separa de un ejemplo particular, aparece como un medio para fundamentar la solución planteada;
- cálculo sobre enunciados, aparecen cuando el estudiante realiza un cálculo inferencial sobre enunciados, estas pruebas no pueden reconocerse verdaderamente como demostraciones.

## **Metodología y diseño de tareas**

La presente investigación es cualitativa y se utiliza una metodología exploratoria de estudio de casos. Los sujetos seleccionados para este trabajo no constituyen una muestra representativa, pues no se pretenden establecer leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico, sino que a partir de los datos obtenidos realizamos el análisis detallado de las actuaciones de los estudiantes. (Cohen y Manion, 1990).

La propuesta consta de dos entrevistas grupales en la que participan, en cada una, dos estudiantes (entrevistados) y entrevistador. Este último realiza intervenciones en ciertos momentos, con el fin de animar a que todos los partícipes den sus opiniones impidiendo las respuestas individuales (Flick, 2012). Se realizan las dos entrevistas en forma consecutiva y se implementan en horario de cursado de la asignatura Taller de Geometría, en particular, en una clase que se desarrolla en noviembre de 2015. Dicho taller se cursa en el cuatrimestre consecutivo al cursado de la asignatura GEE, y en el mismo se recuperan y profundizan los contenidos trabajados en GEP y en GEE. Durante esta instancia se registra la información con artefactos escritos y grabaciones en audio y video.

Cada binomio que participa de la entrevista, está constituido por un estudiante que ha acreditado la asignatura GEE y otro que no, pero ha finalizado su cursado. La selección de estos estudiantes es intencional y se toma teniendo en cuenta que las interacciones, entre alumnos en igualdad de condiciones en relación con su conocimiento, permiten la exteriorización de las concepciones, de los proyectos y de la toma de decisiones (Balacheff, 2000).

En la implementación de las entrevistas se presentan a los estudiantes cuatro familias de poliedros, cuyo universo son diez poliedros (el universo de poliedros es el mismo que el utilizado en el estudio realizado anteriormente con estos mismos estudiantes). Para el desarrollo de las entrevistas se construyen modelos en materiales manipulativos, ocho contruidos con polydron<sup>1</sup> y dos contruidos en cartulina (prisma oblicuo y pirámide oblicua), dado que con polydron no es posible contruirlos y nos interesa formen parte del universo objeto de clasificación. Durante la resolución de las tareas los estudiantes disponen la bibliografía trabajada en GEE y en GEP, la misma costa de apuntes escritos por los docentes de las cátedras y el libro de Geometría Métrica de Puig Adam (1980).

Se presenta a continuación la tarea y las familias de poliedros que se utilizan en esta instancia:

**Tarea:** Cada uno de los siguientes grupos de poliedros determina una familia, el universo son los poliedros dados, encontrar las características que permiten que dichos poliedros se agrupen así, ¿qué nombre le pondrías a cada familia? Justifica cada decisión que tomes.

---

<sup>1</sup> Polydron consiste en un conjunto de polígonos realizado en plástico que poseen bisagras para unirse y formar poliedros. Los tipos de polígonos que lo forman son: triángulos equiláteros (dos tamaños), triángulos isósceles acutángulos, triángulos isósceles rectángulos, cuadrados, rectángulos, pentágonos regulares, hexágonos regulares y octógonos regulares.

Se destaca que no se entregan los nombres que identifican a los poliedros a los estudiantes para no direccionar las posibles características de las familias, se identifican los modelos de los poliedros con números para una mejor comunicación entre estudiantes y posterior transcripción de audio.

Se realiza una descripción de los poliedros, dado que en algunos casos su sola denominación no permite determinar los polígonos que los forman:

Poliedro (1) cubo o hexaedro.

Poliedro (2) tetraedro regular.

Poliedro (3) sus caras son triángulos isósceles iguales.

Poliedro (4) sus bases son pentágonos regulares y sus caras laterales triángulos equiláteros.

Poliedro (5) dodecaedro regular.

Poliedro (6), es una pirámide oblicua, sus caras laterales son triángulos no congruentes y su base es un pentágono regular.

Poliedro (7), es un prisma oblicuo, sus caras laterales son paralelogramos y sus bases trapezoides incluidos en planos paralelos.

Poliedro (8), sus caras son hexágonos regulares y triángulos equiláteros y concurren dos hexágonos y un triángulo en cada vértice.

Poliedro (9), sus caras son cuadrados y hexágonos regulares y concurren dos hexágonos y un cuadrado por vértice.

Poliedros (10), prisma con bases triángulos isósceles y caras laterales dos rectángulos congruentes y un cuadrado.

Las familias se forman como se detalla a continuación.

Familia 1: Poliedros 2 y 6.

Familia 2: Poliedros 1, 3, 5 y 12.

Familia 3: Poliedros 7, 10 y 11.

Familia 4: Poliedros 4, 8 y 9.

## **Estudio de respuestas**

### **Grupo B-V**

Se presenta en este trabajo el análisis detallado de los procedimientos de prueba llevado a cabo por el grupo que denominamos **B-V**, constituidos por los alumnos **B** y **V**. Se destaca que el entrevistador se denota con **E** en el presente trabajo.

En momentos los estudiantes realizan una mirada parcializada sobre las figuras que conforman la familia de poliedros, poniendo su atención especialmente en, por ejemplo, las formas de caras del poliedro, si los polígonos que lo conforman son regulares, si son rectos u oblicuos, en general, en ocasiones no realizan una mirada global de los poliedros, llamaremos a estos casos como empiricismo ingenuo, a pesar de no responder estrictamente a lo que considera como tal Balacheff (2000). Éste sostiene que “Empiricismo ingenuo aparece como un estado en el cual ellos se encuentran y permanecen debido a razones ligadas a la situación o a sus relaciones con el conocimiento mismo” (p. 55).

Se organiza la exposición considerando el análisis que realizan los estudiantes de cada una de las familias poliedros. Las expresiones textuales de los estudiantes se presentan en letra cursiva.

#### *Análisis de la familia 1:*

La familia está formada por tetraedro regular y pirámide oblicua cuya base es un pentágono regular. Los estudiantes comienzan determinando que la familia está constituida por pirámides, lo realizan a través de una prueba de tipo empiricismo ingenuo, dado que el alumno **B**, afirma que la característica puede atribuirse porque los poliedros *tienen un vértice*. Centra la atención en un único elemento de la misma, creemos que refiere al vértice no contenido en el plano que contiene la base del poliedro, no observa globalmente el modelo de poliedro. También se destaca que el alumno **V** para determinar la característica considera el poliedro 6 (pirámide oblicua base pentágono regular) en posición estereotipada que le permite identificarlo como pirámide (la cara pentagonal sobre la mesa).

*B: Esto es pirámide porque tienen un vértice. No queda otra. Es pirámide regular o irregular. El problema es que acá tenemos otra pirámide (se refiere al otro tetraedro).*

*V: Si... esto es una pirámide pero oblicua, si lo pones así (pone en posición estereotipada) es una pirámide oblicua.*

Continúan la discusión haciendo referencia a la definición de pirámide y sus respectivos elementos, recurren al material bibliográfico de la asignatura GEE para determinar esto último. Los alumnos en este caso se separan de los modelos de poliedros basándose en un análisis de la definición, de los elementos y de las propiedades de estos últimos, por tanto en estos momentos utilizan una prueba de tipo

experiencia mental, logrando afirmar que los poliedros que forman esta familia son pirámides, una recta y la otra oblicua.

*E: ¿Por qué la llaman pirámide oblicua?*

*V: Porque si no es oblicua es recta.*

*B: Porque la altura no es perpendicular a la base de la cara.*

*V: La altura no coincide con el eje, creo que era... de la pirámide*

*B: ¿El eje de simetría?... (Busca los apuntes).*

*V: Buscá pirámide.*

*B: La sección producida en un ángulo de vértice  $V$  por un plano  $(\alpha)$  que corta a todas sus aristas sin contener  $V$ , es un polígono que es convexo si el ángulo lo es.*

No obstante al continuar la discusión los alumnos se apegan al modelo que tienen disponible, utilizando una prueba de tipo ejemplo genérico en la categoría de las pruebas intelectuales, dado que el alumno **B** considera en este momento el modelo de poliedro como un medio para expresar su afirmación.

*B: Acá el eje de simetría es este (tetraedro regular), pero si vos haces el eje de simetría en este (pirámide oblicua) esta cara no se transforma en esta... ¿cuál sería el eje de simetría acá?...No tiene...*

Posteriormente los alumnos retoman el tipo de prueba de experiencia mental, separándose de modelos de poliedros particulares, validan sus conjeturas a partir de propiedades de poliedros.

*B: Podríamos decir que la altura no pasa por el punto medio de la base...*

*V: Por el centro de la base.*

*B: Por eso no es recto.*

*V: Claro, era recto si el pie de la perpendicular coincide con el centro de la base.*

### *Análisis de la familia 2:*

La familia dos está constituida por cubo, octaedro o antiprisma base triángulo isósceles, dodecaedro regular y tetraedro regular. Los alumnos comienzan considerando dos hipótesis, por un lado afirman que la característica común a la familia es que los poliedros son regulares, por otro lado consideran que el poliedro 3 no es regular. En este caso los estudiantes utilizan una experiencia crucial que les permite descartar la primera hipótesis.

*B: ¿Son poliedros regulares? Este está re descolgado...*



*V: Si este sería un triángulo equilátero, sería un octaedro. Pero son triángulo isósceles.*

*E: ¿Qué consideran octaedro?*

*B: Un poliedro regular con 8 caras que son triángulos equiláteros.*

Continúan su intercambio intentando probar que el poliedro 3 (octaedro no regular) tiene al menos dos pares de caras paralelas, usan un empiricísimo ingenio en el sentido que buscan en la habitación en que se encuentran modelos físicos como representantes de rectas para justificar sus afirmaciones.

*V: También esta es paralela a esta.*

*B: Bueno, ¿pero por qué son paralelas?*

*V: Y... porque están contenidas en planos paralelos.*

*B: No, no son paralelas, son alabeadas.*

*V: No importa, tienen que ser paralelas si no tienen ningún punto en común.*

*B: Pueden ser alabeadas y no tener ningún punto en común...esa recta y esa recta (señala en la pared representaciones de rectas alabeadas)*

*V: Son paralelas porque están contenidas en planos paralelos. Los planos paralelos son el techo y el piso.*

*B: ¿No existe un plano que contenga a esta recta y esa recta? (señala en la habitación), a las dos rectas...*

*V: No, es verdad...*

A partir de la interacción el alumno **V** logra aceptar que la condición de que las rectas no tengan puntos en común no es suficiente para afirmar que son paralelas. La interacción en este momento del debate se consolidó como motor esencial de evolución de uno de los estudiantes, debido a que origina procesos de concientización obligándolo a justificar la posición tomada respecto del concepto de rectas alabeadas.

Luego recurren al material que utilizan en las asignaturas GEP y GEE intentando realizar una prueba independiente de la experiencia, es decir, tratando de fundamentar sus afirmaciones en definiciones y propiedades conocidas. Consideramos que alternan los tipos de pruebas entre experiencia mental y cálculo sobre enunciados.

Comienzan con pruebas del tipo cálculo sobre enunciados, las estudiantes no logran explicitar una demostración formal, los fundamentos que utilizan para convencer residen en el análisis de definiciones y propiedades que disponen.

*B: Utilicemos el teorema 3.16*

*V: Te dice: una recta es paralela a un plano  $\alpha$  si existe un plano, no una recta en  $\alpha$  que es paralela... sería, este es el plano, esta es paralela a esta, es paralela al plano... así: esta recta es paralela a este plano porque en este plano existe esta recta que es paralela a esa. Yo me acuerdo que era por la traslación.*

*B: Dos planos paralelos  $\alpha$  y  $\alpha'$  pueden transformarse uno en el otro por el vector  $A$ ... Vamos por reducción al absurdo. ¿Cómo puedo asegurar que es este plano el lugar geométrico y no es otro plano?*

*V: Porque este plano contiene esta recta que es paralela a este...*

Continúan la discusión utilizando una prueba intelectual de tipo experiencia mental “las razones desarrolladas están ligadas a acciones, eventualmente interiorizadas y a objetos” (Balacheff, 2000, p. 80), en este caso el objeto es el modelo de poliedro y las acciones se realizan sobre el mismo.

*V: Porque esto es igual a esto, son triángulos isósceles, entonces esto es igual a esto, entonces este en la simetría especular se convierte en este, este en este, entonces el ángulo se puede convertir en el mismo.*

En general al caracterizar la familia 2 los estudiantes utilizan pruebas intelectuales, por momentos logran desprenderse de los modelos para referirse a propiedades utilizando cálculo sobre enunciados y en otros utilizan propiedades sobre el modelo, en estos casos se trata de una experiencia mental.

Los estudiantes no logran caracterizar la familia, puesto que si bien utilizan propiedades, estas no le permiten encontrar características comunes de todos los elementos que la constituyen, se alejan de la problemática original, por no tener en cuenta el objetivo al cual pretenden arribar.

### *Análisis de la familia 3:*

La familia 3 está constituida por cubo, prisma triangular y prisma oblicuo de base trapezoide. Comienzan la caracterización de la familia con una prueba de tipo empiricismo ingenuo, hacen referencia a las formas de las caras de los poliedros y a la cantidad de caras que concurren en los vértices del mismo.

*B: Ya está, tiene por lo menos una cara que es cuadrilátero. Acá no hay ninguna con cuadrilátero, acá tampoco...*

*V: En aquel sí. (Poliedro 8)*

*B: Y ese, el 11, es igual al 1.*

*V: Concurren 3 caras.*

*B: Sí también lo conté. Pero en aquel también.*

El estudiante **V** determina que todos los modelos de poliedros pertenecientes a esta familia son prismas. **B** afirma que el cubo es prisma pero no coincide con que todos los poliedros son prismas dado que considera que el poliedro 10 no es prisma

por tener cinco caras, el alumno tiene la hipótesis de que los prismas siempre tienen seis caras.

Interviene el entrevistador preguntando ¿Qué consideran prisma?

*V: Este es un prisma (poliedro 10)*

*E: ¿Qué consideran un prisma?*

*B: Un poliedro, para mi tiene 6 caras.*

*V: Pero si vos tenés un prisma de base octogonal, no tiene 6 caras (Muestra una imagen en el apunte de GEE de prismas de base octogonal).*

*B: Es verdad.*

El alumno **V** muestra una representación tridimensional plana de un prisma base octogonal, que ayuda a **B** a descartar la hipótesis que existen sólo prismas de seis caras. Es decir, utiliza una experiencia crucial para descartar esta suposición, en este caso el estudiante **V** utiliza la prueba para vencer la convicción de la estudiante **B**.

Posteriormente ponen su atención sobre el poliedro 7 (prisma cuya base es un trapecoide), analizan si cumple las propiedades de ser prisma o no. Utilizan un tipo de prueba de ejemplo genérico de tipo pragmático, dado que el estudiante **B** se apoya en el modelo, incluso lo mira en una posición particular para determinar que las aristas de las caras laterales del poliedro se encuentran contenidas en rectas paralelas, por tanto afirma que las mismas son paralelas. Esto último les permite afirmar que el modelo de poliedro cumple las propiedades de ser prisma.

*B: Claro. Yo miro las caras, lo miro así, las aristas, los lados laterales se le dice, están contenidas en rectas paralelas, porque este es paralelogramo, por ende este es paralelo a este...*

*V: Este es prisma pero no es recto.*

Finalizan el análisis de la familia afirmando que los poliedros 10 y 11 son prismas rectos, para esto no hacen referencia a los modelos en particular sino que analizan la definición, por tanto consideramos que es una prueba de tipo experiencia mental.

*V: Este es prisma pero no es recto.*

*B: ¿El 10 y el 11 sí son rectos? Si un prisma es tal que las aristas laterales son perpendiculares a los planos de bases, se denomina recto.*

*V: Entonces son rectos.*

#### *Análisis de la familia 4:*

La familia está formada por octaedro truncado, tetraedro truncado y antiprisma de base pentágono regular. Observan las caras que conforman los poliedros, consi-

deran que la característica es que los poliedros son semirregulares, pero no analizan todas las características que se plantean en la definición trabajadas en la asignatura GEE, no determinan que los ángulos poliedros deben ser iguales, sólo consideran que es necesario que las caras de los poliedros sean polígonos regulares no iguales entre sí. En este caso utilizan una prueba de tipo empiricismo ingenuo observando sólo las caras del poliedro.

*B: Son semirregulares...*

*V: Porque tiene las caras polígonos regulares distintos. Por ejemplo, este y este.*

*B: Son todos polígonos regulares, pero no todas las caras son el mismo polígono regular.*

*V: Exacto.*

*B: Por ejemplo, el 8 tiene hexágonos, cuadrados.*

*V: Acá hexágonos regulares y triángulos equiláteros. Acá pentágonos regulares y triángulos equiláteros.*

Continúan la discusión recurriendo a la definición de poliedro semirregular que trabajan en la asignatura Taller de geometría, utilizan un tipo de prueba de experiencia crucial, dado que en ningún momento hacen referencia a los modelos de poliedros particulares que se presentan, por el contrario a partir de la definición afirman que los poliedros que constituyen la familia son semirregulares.

*B: (Busca la definición de poliedro semirregular)*

*V: Las caras están formadas por polígonos regulares pero que no son el mismo polígono. Para mí tiene que haber otra característica.*

*B: No. ¿Por qué otra? Vos decís por el tema de los ángulos y la altura y todo eso...*

*V: No de la altura no, de los ángulos.*

*B: Acá está: poliedro semirregular: poliedro cuyas caras son polígonos regulares, de dos o más tipos, y tal que en todos los vértices concurren los mismos polígonos.*

*V: Son semirregulares.*

## Grupo C-G

Se presenta un cuadro síntesis de los procedimientos de prueba llevado a cabo por el grupo que denominamos **C-G**, constituidos por los alumnos **C** y **G**. Dado que

el análisis detallado de lo actuado por este binomio puede encontrarse en Cruz, et al. (2016).

<i>Familia</i>	<i>Tipo de prueba</i>	<i>Criterios</i>
1	1.Ejemplo Genérico	Consideran pirámides (los llaman prismas erróneamente) observando los modelos de poliedros y uno de sus elementos (altura), no recurren a la definición formal.
2	1.Ejemplo Genérico	Poliedros regulares, analizan los modelos globalmente considerando todas las características
	2.Experiencia crucial	Descartan que los poliedros de la familia son regulares, uniendo por una base dos tetraedros regulares y observando la bipirámide obtenida, afirmando así que el 3 no es regular.
	3.Empiricismo Ingenuo	Tetraedro, consideran que todo tetraedro es regular.
3	1.Empiricismo Ingenuo	Observan un modelo de poliedro particular (7), lo consideran oblicuo por no ser derecho.
	2.Empiricismo ingenuo	Consideran los polígonos que forman las caras.
4	1.Empiricismo ingenuo	Número de lados y regularidad de las caras
	2.Experiencia crucial	Para determinar que la característica es poliedros semi-irregulares, comparan los poliedros con las otras familia. Afirman que no hay en las familias restantes poliedros semirregulares.

**Tabla 1.:** Síntesis análisis de lo actuado por el binomio **C-G**.

## Conclusiones

El binomio **B-V** realiza en situaciones pruebas intelectuales, sin embargo no presentan escritura formal de pruebas como lo hacen usualmente en el contexto de las asignaturas del plan de estudio. Los estudiantes del binomio **C-G** sólo realizan pruebas pragmáticas a pesar de ser alumnos avanzados del profesorado de matemática y estar habituados a realizar demostraciones matemáticas. A partir de lo mencionado se afirma que los estudiantes de los grupos entrevistados no utilizan demostraciones formales. Como plantea Balacheff (2000), que los estudiantes dispongan como herramienta de prueba a la demostración no es suficiente para garantizar su uso.

En relación con la interacción encontramos que en el grupo **B-V** esta permitió el avance respecto a la formulación y contrastación de las conjeturas, en el otro grupo, en momentos no se permitió que la discusión permitiera un avance en el

sentido mencionado. En este caso la interacción produjo determinadas limitaciones, por ejemplo, en casos uno de los estudiantes acepta lo planteado por su compañero sin cuestionamiento y en otros, uno de los estudiantes se opone sin argumentar matemáticamente el porqué, estas situaciones coinciden con lo mencionado por Quaranta y Wolman (2003).

Pensamos que es interesante, continuar el estudio analizando si en caso que no se pida explícitamente una demostración los futuros profesores de matemática creen necesaria su producción. Si son conscientes que una evidencia basada en una validación empírica y la basada en una demostración no son del mismo orden, dado que la elaboración de demostraciones requiere más que un cierto grado de conocimiento.

### **Bibliografía.**

- Balacheff, N.** (2000). Procesos de prueba en los alumnos de matemáticas. Bogotá. Una empresa docente.
- Cruz, M., Mantica, A. & Götte, M. (2016).** Cómo utilizan los estudiantes del profesorado de matemática a la demostración como herramienta de prueba. Estudio de un caso al caracterizar familias de poliedros. En: *VI REPEM*. Santa Rosa, La Pampa: Astudillo, G., Willging, P. & Dieser, P., pp.120- 129.
- Cohen, L & Manion, L.** (1990). Métodos de investigación educativa. Madrid. La muralla.
- De Villiers, M.** (1994). The Role and Function of a Hierarchical Classification of Quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics* 14(1), 11-18. Disponible en: <http://flm-journal.org/Articles/58360C6934555B2AC78983AE5FE21.pdf>
- Guillén Soler, G.** (1991). *El mundo de los poliedros*. Madrid: Síntesis.
- Guillén Soler, G.** (2005). Análisis de la clasificación. Una propuesta para abordar la clasificación en el mundo de los sólidos. *Educación Matemática*, 17 (2), 117-152.
- Puig Adam, P.** (1980). *Curso de Geometría Métrica*. Tomo I. Fundamentos. Euler, G. Madrid: Puig Ediciones.
- Quaranta, M. & Wolman, S.** (2003). Discusiones en las clases de matemática: qué, para qué y cómo se discute. En M, Panizza, (comp), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. (pp. 189-243). Paidós. Buenos Aires.
- Sadovsky, P.** (2005). *Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Stake, R.** (2007). *Investigación con estudio de casos (Cuarta edición)*. Madrid: Morata.

# Tensiones y desafíos en el curriculum de la formación inicial del profesor en matemática

MARÍA SUSANA DAL MASO

MARCELA GÖTTE

mariasusanadalmaso@gmail.com/marcelagotte@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

*Promover el trabajo en grupo significa reconocer la posibilidad de aprender del otro y de su experiencia, retroalimentar mutuamente las actuaciones, hacer del trabajo un proceso de aprendizaje.*

*María Cristina Franco y Marina Camargo*

## Introducción

La discusión sobre las necesidades de formación del docente y del futuro docente siempre están en el tapete en nuestro país y muchas son las cuestiones que giran alrededor de la metodología a desarrollar para que la capacitación llegue al aula. Según Franco y Camargo (2004) en la formación del docente confluyen varios aspectos: las disciplinas cuyo contenido deben transmitir y recrear; el saber pedagógico como instrumental teórico y práctico que le permite entender su práctica y orientarla; la práctica pedagógica como actividad compleja, cambiante ; articulación teoría- práctica acercando el discurso a la acción.

A partir de algunas certezas que compartimos como docentes formadoras de profesores en matemática, pensamos en actividades que creemos necesarias en la formación inicial de profesores no sólo para su formación profesional, sino como un espacio de aprendizaje de la importancia de la retroalimentación en la formación permanente y continua del profesional en ejercicio.

Desarrollamos a continuación las certezas acordadas para el planteamiento de esta propuesta.

## Se puede hacer matemática en la escuela secundaria

Quizás plantearnos esta certeza parezca una cuestión banal, si no, ¿por qué la matemática estaría presente en el currículum a lo largo de toda la escolaridad? Pero afirmaciones como: los contenidos matemáticos, especialmente en la Escuela Secundaria Obligatoria, no son sencillos; para aprender matemática solo basta lápiz y papel y resolver una vasta cantidad de ejercicios; todo está hecho, el docente debe explicar bien para que el alumno aprenda, etc., son las que nos llevan a pensar que es necesario hablar de *se puede hacer matemática en la escuela secundaria*. Y cuando hablamos de hacer, nos referimos a pensar la matemática, descubrir propiedades, analizar relaciones, conjeturar y demostrar.

Sadovsky (2005) destaca la importancia del espacio social de la clase como una condición de posibilidad para la producción de conocimientos, para generar intercambios permitiendo profundizar ideas. Asegura que “hay momentos en los que las cuestiones nuevas que los alumnos enfrentan dan lugar a incertidumbres tales que la interacción con los pares legitima nuevas preguntas que inauguran otros posibles para el trabajo matemático” (p. 61).

Al resolver situaciones problemáticas, el análisis que cada alumno realice, la solución a la que cada uno arribe, lleva a un momento de explicación del método utilizado en esta acción de convencer y convencerse de la validez de su conjetura.

El planteo de nuevas conjeturas surgen con un docente que da lugar a las preguntas, genera espacios de discusión, de producción colectiva y personal de cada alumno poniendo en consideración aquello que resulte valioso a la clase.

Decir trabajo personal, no es lo mismo que decir trabajo individual. Efectivamente, muchas veces en las clases se propone que los alumnos trabajen individualmente como un modo de ponerse a prueba, pero se espera que hagan todos más o menos lo mismo. En esos casos, interesantes sin duda, aquello que se hace individualmente, luego va a ser público. Ahora estamos señalando la necesidad de alojar lo personal que no va a ser público, pero que tiene un valor de producción importante para cada alumno [...] Simplemente estamos resaltando que los procesos de producción de cada alumno comportan zonas privadas que podrían tener lugar en el marco de una clase pensada como comunidad de producción. (Sadovsky, 2005, p. 77- 78)

Otra cuestión interesante a plantear es el aprovechamiento que puede y debe hacerse de la técnica en la clase de matemática. Consideramos a las técnicas ma-



temáticas en términos de Chevallard, Bosch y Gascón (1997) como tareas rutinarias, es decir, que los estudiantes dispongan de «una manera de hacer» determinada que permita realizar las tareas en cuestión de una forma relativamente sistemática y segura. Así podemos pensar en la factorización de expresiones algebraicas, desarrollo del cuadrado y el cubo de un binomio, obtención de ecuaciones equivalentes, cociente o producto de potencias de igual base, potencia de potencia, como una muestra de los innumerables ejemplos de técnicas usadas a lo largo de la escolaridad. Pero ¿qué hacer con esa técnica? ¿Sólo aplicarla para resolver ejercicios rutinarios?

Según Chevallard, Bosch y Gascón (1997) “la existencia de una técnica supone que también exista en su entorno un discurso interpretativo y justificativo de la técnica y su ámbito de aplicabilidad y validez” (p.125). Esto además de justificar la técnica y hacerla comprensible aporta elementos para modificarla con el fin de ampliar su alcance, superando sus limitaciones y permitiendo en algunos casos la producción de una nueva técnica. La definición, justificación e interrelación de los objetos matemáticos que componen la técnica llevan a la producción y análisis de técnicas, permitiendo al alumno reflexionar e interpretar condiciones exigidas.

### **Las tecnologías digitales deben hacer la diferencia entre cómo se enseñaba matemática hace 50 años y hoy**

Asistiendo a unas jornadas de enseñanza de las ciencias, una doctora en neurociencias hizo la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si un médico cirujano de hace 100 años se traslada en el tiempo a un quirófano de hoy día? Sin dudas la tecnología en este campo ha evolucionado tanto que ese médico seguramente no sabría qué hacer. Pero qué pasaría si un maestro de hace 100 años se traslada en el tiempo a un aula de hoy día. Ciertamente muchos opinamos que no tendría mayores dificultades, al menos en lo que refiere a los métodos de enseñanza.

Una explicación por lo cual la escuela se resiste a apropiarse de las tecnologías, según Dussel y Quevedo (2010) es que los cambios tecnológicos y culturales ponen en cuestión los principios básicos de la escuela, sus formas ya probadas de enseñanza y de aprendizaje, su estructura organizacional y edilicia, así como las capacidades de quienes están al frente de los procesos educativos.

Según Ito (citada por Dussel y Quevedo)

La historia muestra los problemas de subestimar el poder de las instituciones existentes y de sobrestimar la influencia de una nueva tecnología que no ha tenido aún un impacto sistémico, y que para ello debería tomar seriamente en cuenta las redes más amplias de prácticas institucionales y los discursos culturales que contextualizan estos esfuerzos. (Ito, 2009, p. 189).

Para Dussel y Quevedo (2010)

Deberemos estar atentos a que los contenidos culturales nuevos entran al sistema escolar en una negociación con una gramática o forma escolar que lleva décadas y hasta siglos de vigencia. Pretender que ello no ocurra es pensar que hay contenidos sin formas y formas sin contenido. Y es creer que no hay historia, ni estructuras, ni sujetos que reescriben y adaptan las propuestas de reforma según sus propios repertorios de acción. Hay que tener muy presente que la organización escolar impone un límite contundente a las tentativas de reforma, sobre todo si no se planifican a largo plazo la formación docente que se necesita, las transiciones y pasos intermedios, y la ineludible negociación con lo existente que tendrá lugar en cualquier innovación a escala masiva. (p. 64)

Aunque la tecnología ocupa un lugar cada vez más importante en diversos ámbitos de nuestra vida y en particular en la vida de nuestros estudiantes de profesorado, las concepciones acerca de cómo enseñar matemática parecen no haberse influido al respecto.

Dialogando con estudiantes avanzados y siendo usuarios de tecnologías diversas en distintos ámbitos y en particular el académico, observamos que la concepción de cómo enseñar matemática en la escuela secundaria no ha sido influenciada por esta tecnología. Opinan que “primero se tienen que enseñar los conceptos sin tecnología y una vez que los aprendieron sí se pueden usar las calculadoras, computadoras, etc.” Tuvimos bastante resistencia a la hora de requerirles propuestas donde realmente las tecnologías sean asistentes indispensables en las tareas de secuencias de enseñanzas.

Es por ello que sostenemos que no está naturalizado ni es directo que por ser usuarios asiduos de las tecnologías esto trasuntará en sus prácticas de enseñanza. Es preciso desnaturalizar y poner en foco el aporte de las tecnologías digitales a la hora de enseñar.

## **El uso de las tecnologías por sí solo no hace la diferencia**

Es claro que del objeto de saber al objeto de enseñanza, la distancia es, con mucha frecuencia, inmensa. Estas son las cuestiones que debemos atender los docentes de matemática cuando pretendemos crear las mejores condiciones para que los alumnos puedan estudiar —y por tanto aprender— los contenidos del currículo. (Dal Maso, Mántica, Götte; 2015, p. 70)

Con el uso masivo de las tecnologías podemos interrogarnos de qué forma se las puede incluir en las clases de la matemática.

Es en este contexto que el objetivo central del pensamiento actual en el uso de tecnologías es hacer que el construir y el aprender sean visibles y la tecnología sea invisible, que lo importante sea la tarea del aprendizaje y no la tecnología. (Lastra Torres, 2005, p. 26).

Creemos que es necesario acordar de qué hablamos cuando nos referimos a lograr competencias tecnológicas ya que cuando escuchamos reclamos de un mayor uso en el aula por parte de padres, alumnos e inclusive de otros profesionales de la educación, nos sorprende ver que muchas veces se hace referencia al uso de un buscador por internet, al uso de YouTube o alguna configuración dinámica, que nos indique, como una solución mágica, un concepto o formas de resolución de situaciones problema, olvidando que lo interesante es qué se hace con esa información, cuál es el análisis que permite visualizar nuevas relaciones y argumentos que sostienen las conclusiones obtenidas.

La competencia digital se refiere a que los estudiantes desarrollen recursos y habilidades en el uso de tecnología digital en la resolución de problemas. El término tecnología digital comprende aquellas tecnologías con propósitos múltiples como pizarrones interactivos, PowerPoint, tecnologías para fines de comunicación (Skype, Facebook, etc.) o Internet; y también aquellas diseñadas para realizar tareas matemáticas como los sistemas de geometría dinámica (GeoGebra), WolframAlpha, o Sistemas de Algebra Computacional. Ambos tipos de tecnologías pueden contribuir en la construcción del conocimiento de los estudiantes. Así, los profesores y estudiantes deben conocer el potencial de estas herramientas en los procesos de resolución de problemas. Mishra & Koehler (2006) afirman que los profesores de matemáticas deben analizar y discutir las transformaciones y cambios del contenido matemático que resultan cuando los estudiantes usan consistentemente tecnología digital en sus experiencias de aprendizaje. (Santos Trigo, 2015, p. 340)

Las TIC son un elemento curricular más que ofrecen nuevas posibilidades didácticas, lo que significa que su integración en una determinada unidad didáctica

implica la movilización del resto de componentes de la misma: objetivos, contenidos a tratar, nuevas actividades, protocolos de acción, etc. (Aguaded Gómez y Tirado Morueta, 2008, p. 75).

### **El análisis de prácticas de enseñanza mediante coloquios de futuros docentes y docentes es un potencial inestimable para la formación del profesorado**

Según Arcavi (2015)

El uso de clases filmadas en la formación docente no es una novedad. Éstas se proponían desarrollar y perfeccionar técnicas específicas de la práctica (uso eficiente de la pizarra, tiempo de espera de una respuesta, postura del docente frente a la clase, claridad de las explicaciones, etc.). La grabación de una clase en video permite registrar, almacenar y reproducir esas situaciones y episodios las veces sea necesario sin tener que recurrir a la memoria para evocarlos y discutirlos. (p. 386)

Arcavi y su grupo de investigación trabajan en un proyecto donde utilizan clases filmadas para el perfeccionamiento continuo. Según el autor,

El proyecto no apunta a modelar prácticas pedagógicas óptimas, no intenta ejemplificar el uso de estrategias o materiales de estudio específicos y si bien toma en cuenta el pensamiento del alumno en el marco general de la enseñanza, no se centra en él. Se centra en el docente y en el perfeccionamiento continuo de su desempeño tratando de: fomentar, desarrollar y sustentar capacidades de análisis y de reflexión, especialmente aquéllas que subyacen a la toma de decisiones en el aula, y profundizar y enriquecer el conocimiento matemático y el conocimiento pedagógico- matemático. (Arcavi, 2015, p. 387)

La mayoría de las decisiones que se toman en una clase son imprevisibles y las cuestiones tenidas en cuenta por un profesor en su planificación son intangibles por lo cual es muy complejo realizar una deconstrucción para el análisis en actividades de formación de docentes. Sin embargo, se han desarrollado diversos métodos y técnicas para llevar adelante esta tarea. Rickenmann (2007) propone el método de la autoconfrontación que

Consiste en someter los episodios seleccionados y editados al análisis conjunto del profesor filmado y de un colega con la misma experiencia, con el objetivo de objetivar, en los discursos explicativos que ambos proponen, elementos implícitos tanto de la planificación como de la gestión de las lecciones. La entrevista de autoconfrontación se propone como un dispositivo articulador de espacios de experiencia docente-experiencia de formación. En este sentido, constituye una tarea de aprendizaje que amplía el medio didáctico de la formación, con la inclusión de contextos que no hacen parte de la inmediatez de la práctica docente, susceptibles por ello de provocar una distancia reflexiva y potenciar así la creación consciente de conocimientos sobre la misma. (Rickenmann, 2007, p.458).

A continuación detallamos algunas de las actividades acordadas para esta propuesta.

### **Análisis de registros de clases**

Se observaran registros de clases (videos, diálogos, etc.) de matemática en la escuela secundaria para analizarlos a través de alguna de las distintas lentes que son propuestas por Arcavi (2015): Ideas matemáticas y metamatemáticas; Objetivos; Ejercicios, tareas, problemas; Interacciones; Dilemas y toma de decisiones.

*Ideas matemáticas y metamatemáticas:* se procurará listar las ideas relacionadas con el tema tratado en el material analizado, sea una clase filmada o un registro. Esto permitirá poner de relieve qué entiende cada futuro profesor por “ideas matemáticas” y poner el acento en las interrelaciones que existen entre los conceptos trabajados en una clase. Además,

No siempre es claro qué es una idea metamatemática y qué lugar (implícito o explícito) tuvo (o debería tener) en una determinada clase (por ejemplo, el rol de un contraejemplo, los beneficios potenciales de cambiar de representación, cuándo y cómo aplicamos una definición, en qué podemos basarnos y en qué no cuando construimos una demostración, etc.). Cuando este espacio de ideas se nos hace visible, debemos escoger, ya que no toda idea es posible y/o relevante para ser llevada a una clase. Entonces se plantea la pregunta ¿Cuáles escogeríamos nosotros y cuáles escogió el maestro de la clase que observamos? El ejercicio de preguntarnos cuál es la idea matemática de un cierto tema o de una cierta clase no sólo es una herramienta para explorar explícitamente el espacio

matemático en el que nos movemos. El ejercicio también ayuda a veces a refinar ideas, repensarlas y a veces hasta ampliar nuestros conocimientos. (Arcavi, 2015, p. 389)

*Objetivos:* Se realizará el ejercicio de descubrir los objetivos de la clase o fragmento que se analiza, teniendo en cuenta que

no aspiramos a “acertar” el objetivo, sino a exponer y explorar el posible espacio de razones de una determinada acción, decisión o elección. Aun cuando una acción nos resulte extraña, o injustificable, insistimos en que nuestro supuesto es que el docente actúa en el mejor interés de sus alumnos y por lo tanto debemos esforzarnos por descubrir cual podría haber sido su objetivo o sus motivos. Este ejercicio nos ayuda a articular objetivos posibles y nos recuerda que a veces hay objetivos alternativos (no necesariamente coherentes) para enseñar un determinado tema, y para la manera de hacerlo. (Arcavi, 2015, p. 390)

*Ejercicios, tareas, problemas:* se analizarán los mismos y en caso de ser necesario, se planteará la posibilidad de realizar otras posibles resoluciones por parte de los alumnos, así como su posibilidad de complejización para siguientes clases.

*Interacciones:* en toda clase,

El docente interactúa con sus alumnos de diversas maneras, por ejemplo, plantea preguntas aclaratorias sobre un problema dado, escucha (o ignora) preguntas y dudas de sus alumnos, promueve diálogos entre alumnos y delega (o no delega) responsabilidades en la producción de conocimiento. (Arcavi, 2015, p. 391).

Se solicitará hacer explícitas estas interacciones, que las describan y analicen.

*Dilemas y toma de decisiones:* Se focalizará en explicitar los dilemas que aparecen en la clase así como la forma en que se ha resuelto y que propongan si es posible una resolución distinta.

Los sucesos imprevistos en la clase, como por ejemplo una pregunta inesperada, un malentendido, una respuesta casi correcta de un alumno, o una solución alternativa a un problema pueden poner al docente en un dilema que requiere una inmediata toma de decisiones: ¿dejar pasar un evento como éste sin reaccionar? O por el contrario, ¿cómo reaccionar? En el transcurso de una clase, pueden darse muchos dilemas y de diversa índole. [...] Definimos dilema como una situación en la que no hay

una solución inmediata, y en la que se requiere sopesar opciones y sus consiguientes ventajas y desventajas (o costos y beneficios). Se recalca que diferentes soluciones implican diferentes consideraciones acerca de esas ventajas. (Arcavi, 2015, p. 392).

### **Diseño de una propuesta para trabajar un tema determinado de matemática**

La profesionalidad del docente queda transparentada en, entre otras cosas, el diseño de una clase o de una unidad didáctica y la experiencia personal influye positivamente en esta tarea. La selección de contenidos del diseño curricular, las estrategias y recursos utilizados que promuevan un trabajo más autónomo por parte del alumno, el recorte de lo planificado, son cuestiones a las que un docente se enfrenta desde su primera experiencia áulica. Es interesante observar las dificultades con la que los alumnos de nivel superior se encuentran a la hora de diagramar alguna actividad pensada para la Escuela de Enseñanza Secundaria Obligatoria ESO, y mucho más escucharlos argumentar sobre sus supuestos al manifestar que algunas prácticas del “quehacer matemático” no pueden estar presentes en dicho nivel educativo, según exteriorizan, basados en su propia experiencia.

El diseñar una propuesta para el aula de la ESO, lleva a interrogarse sobre: los objetivos de la propuesta; el o los contenidos involucrados; las estrategias de enseñanza; los recursos tecnológicos... pero también sobre el alumno destinatario, genuino hacedor de la matemática que proponemos.

Colocar la mirada sobre un contenido del curriculum de la ESO, situarlo en tiempo y espacio, realizar un análisis crítico de los documentos y de secuencias didácticas, participar de entrevistas a profesores invitados en ejercicio del nivel considerado, fomentarán el debate y la reflexión que se traducirá en una propuesta didáctica diseñada en grupos de alumnos, que será puesta a consideración de los grupos restantes en una participación activa que redundará en beneficio del futuro graduado.

A modo de ejemplo de lo que se puede trabajar como propuesta didáctica presentamos una diseñada, por alumnas del profesorado en matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias, para un tercer año de ESO. Dicha propuesta se realizó en el marco de un proyecto de voluntariado universitario de la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias denominada “La Universidad se conecta con la igualdad”.

Previamente a implementar estas actividades, las alumnas y la docente a cargo del curso propusieron tareas para familiarizarse con GeoGebra. Algunos de los alumnos tenían experiencias previas con este software, aunque no todos. Por esto, las tareas que siguen, contienen bastantes indicaciones referidas a las funciones del software.

Primera parte.

**Realiza las siguientes tareas en GeoGebra:**

- 1) Ingresa los puntos  $A = (0,2)$ ,  $B = (0,0)$ ,  $C = (5,0)$ .
- 2) Traza todos los segmentos determinados por estos puntos
- 3) Marca un punto  $D$  sobre el segmento  $AC$  con la opción “Punto en objeto” (o “Punto sobre objeto”) ubicada en el segundo icono.
- 4) Traza la recta perpendicular al segmento  $BC$  por el punto  $D$ . (selecciona en el 4º icono la opción “perpendicular” y luego, primero debes hacer clic sobre el segmento  $BC$  y luego sobre el punto  $D$ ). Marca el punto  $E$  de intersección entre la recta perpendicular y el segmento  $BC$ . (Seleccionando en el 2º icono la opción “intersección” y luego haz clic sobre la recta perpendicular y sobre el segmento  $BC$ ).
- 5) Traza la recta perpendicular al segmento  $BA$  por el punto  $D$ . Marca el punto  $F$  de intersección entre la recta perpendicular y el segmento  $BA$ .
- 6) Traza el polígono que queda determinado por los vértices  $BEDF$ .
- 7) Calcula el perímetro del polígono  $BEDF$  utilizando el software. (Haz clic en el 8º icono, en la opción “distancia o longitud” y luego clic en el polígono).
- 8) Calcula la longitud de la base del rectángulo. (Haz clic en el 8º icono, en la opción “distancia o longitud”)
- 9) Póstrate en “Vista” y haz clic en “Vista Gráfica 2”. Ingresa el punto  $M = (BE, \text{perímetro polígono1})$ . (Observación: perímetro polígono1 es el perímetro del polígono  $BEDF$ ). Haz clic derecho sobre el punto  $M$  y selecciona “Rastro activado”, luego nuevamente clic derecho sobre el punto  $M$  y selecciona “Propiedades”, “Mostrar etiqueta”, “Nombre y Valor”.
- 10) Mueve el punto  $D$  haciendo clic en la opción “Elige y mueve”

Segunda parte.

**Responde a las siguientes preguntas:**

- I.** ¿Dónde quedaron ubicados los puntos  $A$ ,  $B$  y  $C$ ?
- II.** Al trazar los segmentos con los puntos  $A$ ,  $B$ ,  $C$  ¿Qué polígono queda determi-



nado? ¿Qué más puede decirse de este polígono?

**III.** Los puntos *BEDF* son los vértices de un polígono ¿Qué polígono quedó construido? ¿Cuál es el perímetro de dicho polígono?

**IV.** ¿Cómo se va modificando el valor de la abscisa del punto *D*? (Entre qué valores de *x* es posible que el punto *D* se mueva)

**V.** ¿Cómo se va modificando el valor de la ordenada del punto *D*? (Entre qué valores de *y* es posible que el punto *D* se mueva)

**VI.** ¿Cómo se va modificando la etiqueta del punto *M* en la segunda vista gráfica?

**VII.** El perímetro del cuadrilátero: a) ¿Cómo varía? b) ¿Cuál es el valor máximo que alcanza? c) ¿Cuál es el mínimo?

**VIII.** ¿Quiénes son las coordenadas del punto *M*? ¿Cómo varían cada una de sus coordenadas?

**IX.** Si la posición de la abscisa aumenta en una unidad, ¿qué pasa con la posición de la ordenada? (Aumenta o disminuye) ¿Cuánto? si aumenta una unidad más la abscisa, ¿qué pasa con la ordenada?

**X.** En la segunda vista gráfica traza una recta que pase por el punto **(0, 4)** y por *M*. (en el 8º icono selecciona “Pendiente” y haz clic sobre la recta trazada)

**XI.** Si la abscisa es cero, esto es si  $x=0$ , el valor que toma la ordenada se llama “Ordenada al origen”. ¿Cuál es la ordenada al origen de la recta anterior? (haz clic derecho sobre la recta y selecciona “Ecuación  $y = ax + b$  )

Se planteó la actividad en dos instancias debido a las particularidades estudiadas respecto al trabajo con un software en la clase: los alumnos trabajan con distintos ritmos y no siempre respetan las secuencias dadas y sobre todo, es muy complejo obtener la atención de los estudiantes cuando están trabajando con un software. Se consideró conveniente, por tanto, realizar las construcciones en una primera instancia y luego realizar las preguntas enfocadas a establecer relaciones para discutir en la puesta en común, en última instancia.

Los alumnos habían trabajado la ubicación de puntos en el plano y por ello se decidió introducir los puntos en el GeoGebra a partir de la barra de entrada. Además, la construcción es bastante guiada en esta instancia por distintas razones, dentro de las cuales está la variable tiempo y además porque el triángulo utilizado como base para la otra construcción, no debería ser en primera instancia isósceles.

Se propuso con estas actividades:

- recuperar conceptos que los alumnos habían trabajado, por ejemplo, las coordenadas de un punto (abscisa y ordenada)
- interpretar las gráficas de las funciones.
- introducir el concepto de pendiente y ordenada al origen de una recta y a partir de la ventaja que brinda GeoGebra (presentar la ecuación de la recta) plantear la misma a través de interpretar sus parámetros desde la característica dinámica del software.

En este primer problema se trabaja con una pendiente positiva, pero a partir de la variable didáctica de tomar el mismo problema pero estudiar la función del perímetro del mismo rectángulo en función del otro lado, el paralelo al eje de ordenadas, se obtiene una pendiente negativa y el mismo problema pero partiendo de un triángulo ABC isósceles, se obtiene una pendiente nula, es decir, los rectángulos son isoperimétricos.

### **Análisis de la propuesta en ateneos de pares y docentes en ejercicio**

En un ateneo didáctico, a la manera de los ateneos médicos, se analizan las problemáticas profesionales para elaborar reflexiones que puedan llevarse efectivamente a la práctica.

El ateneo es un dispositivo de desarrollo profesional que

Se caracteriza por ser un espacio de reflexión sobre las prácticas docentes. Ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando un lugar para la socialización de los saberes. El análisis de las prácticas incluye: las que los docentes proponen espontáneamente, las prácticas programadas en el ateneo junto a los pares, las producciones resultantes de dichas prácticas, el desempeño dentro del espacio de formación como otra dimensión de la práctica docente, la dimensión del aprendizaje. El punto de partida lo constituyen las prácticas docentes y el punto de llegada, el enriquecimiento de las mismas. (Alen, Alliaud, Hevia, Ramírez y Castellano, 2014, p. 17).

El ateneo se organizará alrededor de un eje de problematización pedagógica o didáctica claramente formulado.

## A modo de cierre...

El campo de la Educación Matemática puede contribuir con el desarrollo de profesores de matemática y cabe al educador matemático la responsabilidad de apoyar el desarrollo de profesores sin ignorar la naturaleza del tal proceso ni los contextos de prácticas. Transmitir conceptos, prácticas o teorías que no responden a las necesidades del profesor ya se ha mostrado como un acto no productivo. (Esteley, 2014, p. 45)

Una de las cuestiones a pensar es cómo transmitir aquello que creemos contribuye o puede contribuir al desarrollo profesional de los futuros profesores. Pensamos que esta propuesta puede ser un pequeño aporte en este sentido, espacios como el que proponemos son necesarios en la formación inicial de profesores no sólo para su formación profesional, sino cómo un espacio de aprendizaje de la importancia de la retroalimentación en la formación permanente y continua del profesional en ejercicio.

## Bibliografía.

- Aguaded Gómez, J. & Tirado Morueta, R.** (2008). Los centros TIC y sus repercusiones didácticas en primaria y secundaria en Andalucía. Barcelona: Educar.
- Alen, B., Alliaud, A., Hevia, R., Ramírez, J. & Castellano, R.** (2014). Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay. Montevideo: OEL.
- Arcavi, A.** (2015). Promoviendo conversaciones entre docentes acerca de clases filmadas de Matemáticas. En Patrick (Rick) Scott y Ángel Ruíz (edit.) (2015). Cuadernos 15 de investigación y formación de Educación matemática. República Dominicana: Comité Interamericano de Educación Matemática. Educación Matemática en las Américas.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascón, J.** (1997). Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Ice- Horsori.
- Dal Maso, M., Mántica, A. & Götte, M.** (2015). ¿Qué lugar ocupan las tareas rutinarias en el aula de matemática? En Pacífico, A. & Saccone, J. (2015) (comp.) Habitar la Universidad en su contexto. Sujetos y disciplinas. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Dussel, I. & Quevedo, L.** (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

- Esteley, C.** (2014). Desarrollo profesional en escenarios de modelización matemática: voces y sentidos. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. ISBN 978-950-33-1134-9
- Franco, M. & Camargo, M.** (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. En Educación y Educadores, Volumen 7, Universidad de La Sabana.
- Lastra Torres, S.** (2005). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje de la geometría, aplicada en escuelas críticas. Tesis para optar al grado de Magister. Santiago. Universidad de Chile.
- Llinares, S.** (2008). Aprendizaje del estudiante para profesor de matemáticas y el papel de los nuevos instrumentos de comunicación. Conferencia invitada en III Encuentro de Programas de Formación Inicial de Profesores de Matemáticas. Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Llinares, S.** (2014). Experimentos de enseñanza e investigación. Una dualidad en la práctica del formador de profesores de matemáticas. España: Revista de Educación Matemática.
- Rickenmann, R.** (2007). Investigación y Formación Docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional". En EccoS revista científica. 9/002, 453-456.
- Sadovsky, P.** (2005). Enseñar matemática hoy. Miradas, sentidos y desafíos. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Santos Trigo, L.** (2015). La resolución de Problemas Matemáticos y el uso coordinado de tecnologías digitales. En Patrick (Rick) Scott y Ángel Ruíz (edit.) (2015). Cuadernos 15 de investigación y formación de Educación matemática. República Dominicana, Comité Interamericano de Educación Matemática. Educación Matemática en las Américas.

# Los supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de las Ciencias de la Información en los planes de estudios y las tesis de grado

JUAN PABLO DÍAZ

ANÍBAL ROQUE BAR

JORGE ORLANDO CODUTTI

pablodiaz@hum.unne.edu.ar / anibalrbar@hum.unne.edu.ar / jorge.codutti@gmail.com

Facultad de Humanidades – UNNE.

## Marco referencial

Las ciencias de la información es la interrelación de campos de conocimientos dependiente de las ciencias sociales, teniendo como objeto de análisis la información en diversos contextos, tales como científico, educativo, tecnológico, político, cultural, entre otros. Por esto, la interdisciplina en este campo lleva al dialogo entre sus elementos, lo que se plasma en el estudio de problemáticas comunes y la búsqueda de integración conceptual con el fin de nutrir a este emergente corpus de conocimiento (Ribeiro Pinheiro, 1998).

En la misma línea, Bicalho y de Olivera (2008) ponen el acento en la acción del hombre en el proceso interdisciplinario, es decir que cada sujeto brinda su experiencia personal y académica, que posibilita el desarrollo integral y eficaz en el desempeño profesional.

Las ciencias de la información en sus orígenes tenía una formación fuertemente positivista, luego fue alineándose a ideas marxistas del conocimiento, y posteriormente a mediados de siglo XX sus fundamentos se orientaron hacia las sociología del conocimiento (Ávila Araújo, 2003). Sobre estos recorridos epistemológicos de las ciencias de la información, Rendón Rojas (2000) expone un conjunto de ideas que abre el debate sobre dos aspectos: la primera refiere a los “nuevos marcos para antiguas disciplinas”: en ella se privilegia la tradición, es decir el devenir de viejos contextos disciplinares en marcos más actuales que puedan exponer realidades emergentes. En cambio, la segunda alude a los “nuevos objetos de nuevas disciplinas”: implica la superación de la disciplina con una matriz centradas en la innovación. Dichos planteos hace pensar que actualmente en las ciencias de la informa-

ción conviven en la formación (plan de estudios) distintas epistemologías para el análisis del objeto de la disciplina.

Por su parte, Capurro (2007) expone tres paradigmas de las ciencias de la información, tales como el “físico”, el “cognitivo” y el “social”. El primero se sustenta en objetos concretos que se transfieren de un emisor a un receptor. El segundo, centra su atención en los sujetos intervinientes en esa transferencia. El último, pone su acento en los procesos informativos en un espectro social.

Cada uno de los paradigmas reseñados anteriormente refiere a distintas clases de sujetos, de contextos y formaciones, esto implica que la formación en cada caso marcará distintos trayectos. En este sentido, Souto (2004) plantea que la formación es un proceso de desarrollo, es decir una dinámica personal en la construcción de su propia trayectoria académica y profesional a lo largo de la vida. La formación es un proceso entre sujetos (sobre uno mismo y con los otros) en un momento y tiempo determinado, un trabajo sobre sí (Souto, 1996). Por su parte, Enriquez (2002) afirma que la formación se direcciona en un cambio sobre la manera de pensar, en dirigir la acción, posibilitando transformarse o deformándose en la experiencia vivida. En este sentido, el objetivo que deberían perseguir los sujetos en formación es la apropiación de contenidos curriculares propios de su campo disciplinar, reconociendo sus particularidades y vivencias (Mendel, 2004).

En tal sentido, el curriculum puede pensarse como un dispositivo complejo que vincula teoría, reflexión, investigación y diálogo entre las partes, conformando un plan de acción educativa con una mirada socio-político-cultural que represente los principales lineamientos de la institución formadora. Por lo tanto, el diseño curricular está compuesto por fundamentos teóricos y prácticos, carga horaria, asignaturas, perfil del graduado, criterios de enseñanza y promoción, evaluación del alumnado, entre otras cosas. A lo largo del tiempo las currículas académicas se orientaron hacia diferentes corrientes en consonancia con las necesidades sociales, políticas y epistemológicas del momento histórico, entre los modelos teóricos más sobresalientes, se mencionan al curriculum basado por objetivos, y al curriculum por competencias (Sacristán, 1988; Mastache, 2007).

Por tal motivo, Catalano, Avolio de Cols y Sladogna (2004) plantean algunas diferencias entre el curriculum por objetivos (tradicional) y el curriculum por competencias, algunas de ellas son: el contenido es el eje central en la formación por objetivos, en cambio la otra se sustenta en las competencias. También, la organización de las asignaturas esta puesta en el “campo disciplinar” en la postura tradicional, mientras, el curriculum por competencias se organiza en “situaciones problemáticas” en las que convergen varios enfoques o disciplinas. Es por eso, que los “módulos”

los” se diferencian de la organización curricular tradicional al articular problemáticas profesionales con la integración de los contenidos (habilidades, destrezas, conocimientos, valores, entre otras). Otro aspecto, es el rol del docente (especializado exclusivamente en contenidos teóricos o prácticos) en lo tradicional, en el otro enfoque el rol del profesor es mediar a través de un determinado espacio los elementos entrelazados (teoría-práctica); entre otras cuestiones. Por lo anteriormente enunciado, pareciera que el currículum por competencias sería el más adecuado para carreras vinculadas al campo de las Ciencias de la Información, por su enfoque integral, en pos de superar una formación inicial atomizada y técnica.

El currículo por competencias vincula conocimientos generales y profesionales con las experiencias del campo laboral, definiendo prácticas que coadyuvan al contexto social (Huerta-Amezola, Pérez-García y Castellanos-Castellanos, 2008). Esta clase de currículo promueve formas de pensamiento que no se destacan habitualmente en desarrollos curriculares más tradicionales. Se trata del pensamiento crítico, dicho pensamiento tiene dos componentes: por un lado, lo referido al conjunto de destrezas de generación y procesamiento de información y creencias, y por otro, al hábito basado en un compromiso intelectual para utilizar esas destrezas y conducir el comportamiento; es decir, esta manera de pensar se opondría a la mera adquisición y retención de información e implicaría la búsqueda constante y el tratamiento activo de la información (Paul, 1992; Scriven y Paul, 2003).

Por tal motivo, se debería pensar en perfiles profesionales, centrados en competencias que habiliten el pensamiento crítico de sus graduados. En tal sentido, se puede entender a dicho pensamiento como “...la habilidad de los sujetos para hacerse cargo de su propio pensamiento. Esto requiere que desarrollen criterios y estándares apropiados para analizar y evaluar su propio pensamiento y utilizar rutinariamente esos criterios y estándares para mejorar su calidad” (Paul y Elder 2003: 7).

Avanzando hacia la formación estrictamente profesional, Montilla y Reyes (2012) la conciben como la transmisión de conocimientos, habilidades y capacidades que se desarrollan a través de la educación, es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de integrar y potenciar competencias aplicables a diferentes situaciones laborales o áreas de desarrollo profesional. Reconociendo que los procesos de adquisición de conocimientos son a lo largo de la vida y que se relacionan con otras formas de educación, la educación superior entonces, está ligada al mundo laboral y cultural a fin de vincularse con entornos, información y medios de comunicación (García y López-Yáñez, 2003; UNESCO, 1998).

Por lo anteriormente expuesto, el curriculum por competencias está relacionado fuertemente con el pensamiento crítico y reflexivo porque coloca al estudiante en situación activa para resolver alguna determinada cuestión social, laboral o personal.

Es así que, la formación de los profesionales en Ciencias de la información debería estar centrada en un curriculum por competencias con el fin de desarrollar capacidades y habilidades para resolver situaciones problemáticas de su campo laboral y cotidiano. Esto es poner en juego el “Saber conocer” y el “Saber hacer”, es decir fomentar en los estudiantes el desarrollo disciplinar, actitudinal y científico de los futuros profesionales (Pirela Morillo, 2010).

Pirela, Bracho y Almarza (2012) mencionan que en la Universidad del Zulia redefinieron la formación de los profesionales de Ciencias de la Información en un curriculum por competencias, con el objetivo de preparar profesionales que integren los conocimientos, habilidades, destrezas y valores para que éstos puedan dar respuestas a las demandas actual sociedad del conocimiento. Es decir, reconociendo la complejidad del contexto mundial pero teniendo presente cuestiones particulares de su región.

Otro antecedente para esta investigación, fue la desarrollada por Martin (2013) al realizar una investigación en Argentina sobre las temáticas seleccionadas por los estudiantes de ciencias de la información para elaborar sus tesis, quien afirma que el tratamiento y la organización de la información son las más elegidas, se podría inferir que dicha elección condice con una influencia fuertemente técnica expresadas en los planes de estudios.

En tal sentido, las nuevas demandas para los profesionales de la información está centrada en las competencias que giran alrededor de la búsqueda y selección de información; identificación, uso y evaluación de fuentes de información; estrategias para las búsquedas de información en diferentes fuentes; entre otras. Dichas competencias son importantes para las nuevas demandas del campo profesional (Murray, 2003; Catts y Lau, 2008).

Por tal motivo, García y López Yéñez (2003) afirman la importancia de la investigación como elemento fundamental en la formación, es decir el desarrollo de espacios comunes donde los estudiantes, los docentes y el curriculum sean protagonistas activos de dicho espacio de formación. Por lo tanto, la investigación tendría que tener un carácter longitudinal en la formación profesional y académica de los futuros profesionales de la información.

Por lo anteriormente expuesto, el trabajo propone determinar la correspondencia entre los perfiles profesionales y el plan de estudios de la carrera de ciencias de



la información a la luz del paradigma disciplinar actual, como asimismo, identificar las competencias que se ponen en juego en la elaboración de sus tesis, en el supuesto que tales producciones dan cuenta de lo que los alumnos pueden, deben y saben hacer en el marco de su formación académica.

## **Metodología**

El diseño metodológico del trabajo es exploratorio–descriptivo, con abordaje cualitativo y cuantitativo. Para el tratamiento de la información se seleccionó la técnica de análisis de contenido. Asimismo, se trabajó con dos unidades de análisis, por un lado, el Plan de Estudios de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Información, y por otro el total de las tesis presentadas y defendidas (36) desde el inicio de la carrera a la fecha (2004-2016).

En lo que respecta al Plan de Estudios de la Carrera, se analizaron los componentes explícitos en el documento: Fundamentos, Carga horaria, Campo profesional y Perfil del graduado, Alcances del título, Estructura curricular, Objetivos generales de aprendizaje, Asignaturas y Objetivos por áreas del conocimiento, Sistema de correlatividades, y Criterios generales para la enseñanza y la Evaluación de los aprendizajes.

En lo que corresponde a las tesis, se analizó el total de ellas con el fin de identificar los siguientes aspectos: a- Las temáticas de las producciones; b- Las áreas del plan vinculadas con los contenidos de las tesinas y c- Los objetivos de los trabajos según el conocimiento que proyectan alcanzar.

## **Resultados**

En este apartado se presentan los resultados de investigación, los mismos están organizados en tres instancias, por un lado, la descripción del Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Información, por otro el análisis de las tesis por temáticas y su vínculo con las áreas de dicho Plan; y por último, la reseña sobre los contenidos y alcances de los objetivos de investigación de dichas tesis.

**A.** El Plan de estudios de Ciencias de la Información se sustancia a finales de la década del noventa (Res. 039/98 CS). El mismo tuvo cinco modificaciones hasta la actualidad, dichos cambios estuvieron marcados por redefinición de áreas y asignaturas, pero ninguno referido a paradigmas u orientación curricular.

Descripción de la estructura del plan está conformada por los siguientes subtítulos:

En el apartado **Introducción**, se presenta una breve reseña de las antiguas carreras que permitieron el nacimiento de la actual oferta. Se informa además los resultados de un diagnóstico sobre el alcance del perfil profesional de las anteriores carreras, “el que limitaba la posibilidad de insertarse en el campo laboral” (Plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Información, 1998). Así, la mención de dichas carreras obran como antecedentes a la gestión de la Licenciatura en Ciencias de la Información, la que se asume como respuesta a nuevas demandas del campo profesional, “...un mejor desempeño social según tendencias y necesidades de un nuevo mercado del trabajo...” (p. 3.)

En la **Fundamentación del plan** se enuncia la noción de información como “recurso” que permite al profesional de las ciencias de la información responder a las exigencias de la sociedad, ampliando sus funciones a la de gerenciar críticos de información, esto es, “*constituyéndose en un agente de cambio social, asumiendo posturas críticas frente a los problemas existentes en su área de actuación*” (Ibid, p. 4).

La **carga horaria**, tiene un total de dos mil novecientos cincuenta y dos horas, con treinta y cinco **asignaturas** y la acreditación de tres competencias. Su **duración estimada** es de cinco años, requiriéndose para el **ingreso** a la **carrera** el cumplimiento de los requisitos que establece la Ley de Educación Superior.

En el **Campo profesional del graduado** se expone el objeto de trabajo de este profesional como aquel donde la información y los procesos son pilares fundamentales al interactuar con el flujo de la comunicación y los principios que la rigen. Además, se exalta la fuerte vinculación interdisciplinaria en diferentes áreas del conocimiento y de los servicios tales como, “...*formar un graduado con actitudes y aptitudes para adaptarse a los cambios de su campo profesional y las condiciones económicas y sociales de su entorno mediante una visión global de su entorno socio-histórico y científico-tecnológico...*”. También explicita: “...*estimular el ejercicio de la reflexión y crítica, junto con el desarrollo de iniciativas creativas...*” (Ibid, p. 5).

En el **Perfil del graduado** se exponen tres áreas de estudio como: “Bibliotecología”, “Archivología” y “Ciencias de la Información”, disciplinas que suponen el uso de capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes con el fin de promover competencias profesionales, las que se plasman en los siguientes enunciados: “*Identificar, adquirir, organizar, gestionar la recuperación y difusión de la información grabada en cualquier medio (impresa, electrónica, manuscrita) para*

los clientes de una institución de información” y “Realizar investigación científica para solucionar problemas de práctica profesional y asesorías en temas del campo disciplinario” (Ibid, p. 5). Para alcanzar lo anteriormente señalado, enuncian propósitos orientados a formar graduados reflexivos y críticos, a fin de adaptarse a las nuevas demandas del campo profesional e incorporando estrategias para la resolución de situaciones problemáticas y para una eficiente comunicación.

En los **Alcances del título** se hallan nominadas once competencias, nueve de las cuales hacen referencia a cuestiones técnicas de la disciplina, algunos ejemplos son: “Organizar, seleccionar, clasificar, catalogar diversos fondos documentales”; “Dirigir, asesorar, orientar a los usuarios”; “Crear, describir, evaluar procesos y servicios”. En tanto que dos de ellas aluden al campo de la investigación: “Realizar estudios e investigaciones sobre sistemas de información, normas y técnicas de procesos y servicios de unidades de información” e “Investigar normas técnicas inherentes a sistemas, procesos y servicios bibliotecarios, y de información y documentación” (Ibid, p. 6).

La **Estructura curricular**, se encuentra dividida en ciclos, las cuales se definen en términos de contenidos comunes: “Fundamentos teóricos de las ciencias de la información”; “Procesamiento de la información”; “Servicios de información”; “Gerencia de recursos de información”; “Tecnología de la información”; “Investigación”; “Materias interdisciplinarias”; y “Prácticas Profesionales” (Ibid, pp. 6-7).

Los **Objetivos generales de aprendizaje** promueven fundamentalmente conductas vinculadas con el conocimiento de técnicas, y secundariamente, aspectos de otra índole.

Se nominan las **áreas de conocimiento**, y en ellas, **asignaturas y objetivos** comprendidos en el Plan de Estudios, a saber:

**-Fundamentos teóricos de las ciencias de la información:** “Información y sociedad”; “Bases teóricas de las ciencias de la información”; “Legislación de los procesos informacionales” (Ibid, p. 9). Sus objetivos refieren al conocimiento de las bases conceptuales de las ciencias de la información y el desarrollo científico-cultural a fin de evaluar su función social y tendencias futuras. Algunos de los contenidos son “Paradigmas teóricos de las ciencias de la información”. “Concepto de información y sociedad”. “Historia de las instituciones de información”. “Los archivos y el Estado”. “Política archivística” (Ibid, pp. 16-20).

**-Procesamiento de la información:** “Descripción documental y formatos”; “Análisis documental y resúmenes”; “Indización y clasificación”; “Tratamiento de la documentación activa”; “Tratamiento de la documentación con valor permanente”; “Preservación, conservación y restauración de documentos” (Ibid,

p. 9). Sus objetivos revelan saberes relacionados con la aplicación de diversas técnicas para el registro, procesamiento y organización de la información, a través de medios manuales y automatizados. Algunos contenidos presentes en las materias son: *“Principios teóricos de catalogación”*. *“Formatos documentales actuales”*. *“Análisis de contenido”*. *“Métodos manuales y automáticos para la creación de resúmenes”*. *“Conocimiento, información y lenguaje”*. *“Nociones fundamentales para la representación del lenguaje documental”* (Ibid, pp.14-19).

**-Servicios de información:** *“Organización de sistemas y servicios de información; Marketing de productos y servicios en unidades de información”*; *“Desarrollo de colecciones”*; *“Métodos de evaluación de fuentes y fondos”*; *“Servicios de información y referencia”*; *“Análisis y evaluación de sistemas y servicios de información”*; *“Estudios de usuarios”*; *“Promoción de la lectura”* (Ibid, p. 9). Sus objetivos promueven la adquisición de habilidades básicas para el diseño y organización de servicios de información que permitan garantizar el acceso a los usuarios. Algunos de los contenidos expuestos en las asignaturas son: *“Determinantes y sistema conceptual relativo a las necesidades de información”*. *“Categorización de usuarios o segmentación del mercado de la información”*. *“Creación y uso de bibliografía”*. *“Concepto de control bibliográfico como base para el servicio de referencia”* (Ibid, pp. 17-24).

**-Gerencia de recursos de información:** *“Gerencia de archivos”*; *“Gerencia de recursos de información en organizaciones”*; *“Gerencia de recursos humanos en organizaciones”*; *“Administración estratégica”*; *“Archivoeconomía”*; *“Economía de la información”* (Ibid, p. 9). Sus objetivos refieren al desarrollo de habilidades básicas y conocimientos para la gestión de recursos humanos, materiales y de información. Algunas de las temáticas son: *“La archivoeconomía. Concepto. La economía al servicio del archivo”*. *“Teorías y principios generales, generación, control, organización, almacenamiento y recuperación de documentos de archivos corrientes en organizaciones”*. *“Sistemas y servicios en el contexto actual de demanda y uso”* (Ibid, pp. 15-22).

**-Tecnologías de la información:** *“Informática básica”*; *“Automatización de sistemas de información”*; *“Sistemas de bases de datos”*; *“Redes de información automatizadas”* (Ibid, p. 10). Sus objetivos refieren al uso de técnicas y tecnologías como medios aplicables a los sistemas y servicios de información. Algunos de los contenidos trabajados son: *“Lineamientos metodológicos para la automatización de los procesos”*. *“Tipos de redes automatizadas”*. *“Formatos de comunicación”*. *“Arquitectura de los sistemas de bases de datos”*. *“Sistemas de recuperación de información”* (Ibid, pp. 16-24).

**-Investigación:** *“Metodología de la investigación”*; *“Investigación de los servicios, mercados y flujos de información”*; *“Seminario de investigación”* (Ibid, p. 10). Sus objetivos aluden a la selección y aplicación de métodos de investigación científica. Algunos conceptos o tópicos centrales de los espacios son: *“Investigación de mercados y flujos informativos: premisas y recursos conceptuales”*. *“Proceso de obtención de variables empíricas en las investigaciones informacionales”*. *“La observación como técnica de investigación”*. *“La investigación en las ciencias bibliotecológicas y de información”*. *“La etapa empírica de las investigaciones aplicadas a las esferas de la actividad informativa”* (Ibid, pp. 20-21).

**-Materias interdisciplinarias:** *“Taller de comprensión y producción de textos”*; *“Fundamentos antropológicos y éticos de las Ciencias de la Información”*; *“Estadística”*; *“Pedagogía de la comunicación y gestión de la información”*; *“Historia de las instituciones”*; *“Literatura y arte; Historia regional”* (Ibid, p. 10). Sus objetivos se vinculan con la adquisición de conocimientos y habilidades provenientes de otras disciplinas que aporten cuestiones teóricas y prácticas para la formación y el desempeño profesional. Ciertas temáticas trabajadas en el área son: *“Conceptos de estadística descriptiva e inferencial. Población, muestras. Variables”*. *“Las instituciones, historia y organización”*. *“Conceptos y funciones de la literatura y el arte”*. *“Sistema. Sociedad e institución. Marco sociopolítico, económico y cultural en el que se insertan las instituciones”*. *“La lectura y la escritura como comunicación”*. *“Técnicas y estrategias de comprensión y producción de textos orales y escritos”* (Ibid, pp. 17-25).

**-Prácticas profesionales:** *“Prácticas profesionales I”*; *“Prácticas profesionales II”* (Ibid, p. 10). Con respecto a esta área no se explicitan contenidos sino se exponen objetivos, a saber: *“Experimentar la realización de los procesos aprendidos a lo largo de los cursos teóricos adaptando su aplicación a un contexto determinado”*. *“Adquirir una visión directa y global del funcionamiento de una unidad de información”*. *“Valorar críticamente los objetivos, servicios y funcionamiento de la estructura de información, con el fin de poder plantear en forma teórica, los medios de optimización de los recursos o su aplicación”*. *“Desarrollar tareas de investigación aplicadas a los servicios en los sistemas de información”* (Ibid, p. 22).

En la **presentación de asignaturas** se expone la estructura y distribución de los espacios curriculares que componen la Licenciatura en Ciencias de la Información dividida en dos ciclos: inicial y superior. En ambos se reseñan las asignaturas, su duración y carga horaria por curso correspondiente, además de la acreditación de las competencias idiomáticas.

Los **Objetivos generales y contenidos mínimos de las asignaturas**, se manifiestan organizadas por cátedras.

En el **Sistemas de correlatividades** se menciona que para cursar el cuarto y quinto nivel se deben tener aprobadas todas las asignaturas del ciclo inicial. Se indica además, que para cursar una determinada orientación se debe respetar las correlatividades fijadas para cada título intermedio.

En los **Criterios generales para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes**, se alude a procesos de enseñanza que activen la reflexión, la capacidad crítica y la creatividad en la construcción del saber, y el saber hacer profesional. En este marco general se promueve una fuerte presencia de ejercicios prácticos individuales o colectivos, que complementan los conocimientos adquiridos en la trayectoria de formación de los estudiantes.

### **Reflexión de los resultados generales del análisis del Plan de Estudio**

Para finalizar en cuanto al plan de estudios, es necesario reflexionar sobre aquello que emerge como un nuevo paradigma de las ciencias de la información en que el “deber ser” forma parte de su esencia, pero que sin embargo esto no se refleja en la organización curricular, cuyos aspectos se señalan a continuación:

1. Aquellas cátedras cuyos contenidos específicos caracterizan como de corte técnico no favorecen la vinculación de los mismos hacia el interior de cada programa con aquellos que posibiliten una mejor vinculación con contextos más amplios, de manera que se visualice como se vinculan los procesos, servicios y los soportes con aquellos usuarios en cada contexto sociocultural.

2. Las cátedras que componen el área de las interdisciplinarias están integradas por campos disciplinarios muy diferentes entre sí y no se observa el encuadre lógico interno. Es decir, esto no permite obtener un cuadro o marco de análisis que garantice una vinculación adecuada entre los contenidos técnicos con aquellos aspectos más humanísticos de la formación profesional.

3. En relación a lo señalado anteriormente, la formación técnica de estos profesionales circula en simultaneidad con el aspecto social, careciendo de saberes que permitan discernir el para qué de los servicios y soportes de información sin tener en cuenta los espacios que les son propios, como así también, la norma como instrumento válido y regulador de éstos procesos. Es decir que, pareciera como que la

norma posee en sí misma aquella significación o relevancia en el limitado espacio de acción de estos profesionales y no más allá de ella.

4. Si la formación que se ha señalado genera ciertas condiciones para el desarrollo de sus prácticas profesionales, es poco probable que los próximos egresados como profesionales de la información puedan aplicar o desarrollar aquellos saberes enlazados acertadamente en los escenarios o contextos en el que se deban desenvolver. De todos modos, recae en ellos mismos la integración posible, cuyas estrategias de logros para esos fines sean previstos por la propia formación.

5. La investigación como aquel objetivo fundamental plasmado en gran parte del plan de estudios aparenta no logra generar una mirada amplia de la formación, sin embargo su carga horaria ocupa más de la cuarta parte del total de las hora del plan. Podría pensarse que sus contenidos más sociales no logran vincularse con aquellos aspectos técnicos.

**B. Análisis del total de las producciones por temáticas.**

En el análisis de cada tesis se identificaron nueve temáticas, cada una de las cuales tiene diferentes niveles de representación en dicho universo, según se expone en el cuadro 1:

**Cuadro 1**

Temáticas de tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Información. Facultad de Humanidades, Resistencia-Chaco.

ANÁLISIS DE TESIS POR TEMÁTICAS		
TEMÁTICAS	Cantidad de producciones	
	n	%
<b>A. Gestión documental</b>	7	19,4
<b>B. Gestión y recurso de la información</b>	6	16,7
<b>C. Estudio de Usuarios</b>	5	13,9
<b>D. Servicios de unidades de información</b>	5	13,9
<b>E. Competencias del egresado</b>	4	11,1
<b>F. Desarrollo de colecciones</b>	3	8,3
<b>G. Preservación y conservación</b>	3	8,3
<b>H. Promoción de la lectura</b>	2	5,6
<b>I. Cooperación interinstitucional</b>	1	2,8
<b>N</b>	36	100,0

**Fuente:** Elaboración propia.

**B.2. Relación de áreas disciplinares con las temáticas de las tesis.**

En el cuadro 2 se presenta la vinculación entre las áreas del Diseño curricular con las temáticas de las tesis.

**Cuadro 2**

Áreas y temáticas de tesis de la Licenciatura en Ciencias de la Información. Facultad de Humanidades, Resistencia-Chaco.

ÁREAS	TEMÁTICAS	N	%
<b>Tecnología de la información</b>	<b>G</b>	<b>3</b>	<b>8,3</b>
<b>Fundamentos teóricos de las ciencias de la información</b>	<b>E</b>	<b>4</b>	<b>11,1</b>
<b>Gerencia de recursos de información</b>	<b>B</b>	<b>6</b>	<b>16,7</b>
<b>Procesamiento de la información</b>	<b>A</b>	<b>7</b>	<b>19,4</b>
<b>Servicios de información</b>	<b>C- D- F- H- I</b>	<b>16</b>	<b>44,5</b>
<b>Prácticas profesionales</b>	---	---	---
<b>Investigación</b>	---	---	--
<b>Materias interdisciplinarias</b>	---	---	----
<b>N</b>	---	<b>36</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia

Del análisis del cuadro 1 y 2, se identifica una clara tendencia hacia la elección de temáticas de índole técnica, lo que parece convergente con los señalamientos del plan de estudios vigente.

### **B.3.** Caracterización de los objetivos de las tesis.

Del análisis de los objetivos de investigación explícitos en cada una de las tesis, se advierte que en su mayoría son de naturaleza descriptiva, y que se abocan a la aplicación de las normas propias del campo disciplinar. A menudo se proponen diagnósticos sobre estados de situación en el marco de los cuales se hacen propuestas de intervención, si bien éstas no avanzan sobre nuevas resoluciones, sino sobre lo que la norma vigente ya lo prescribe. Algunos ejemplos: “*Detectar los procedimientos empleados en la elaboración, redacción y aplicación de la tabla de retención documental del municipio de Resistencia, para compararlos con lo establecido por la teoría archivística*” (Tesis n° 14); “*Describir los procesos claves generadores de información para la toma de decisiones en el Área de la Dirección General de Coordinación Administrativa de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, durante el periodo 2007- 2008*” (Tesis n° 16).

En menor elección por parte de los tesistas, los objetivos explicativos que no se vuelcan a favor de la explicación o comprensión de los contextos sociales implicados, sino más bien en el logro de información que posibilite una implicación eficaz en el campo del futuro profesional, fundamentalmente en soluciones de índole técnica. Ejemplo de los mismos son: “*Analizar las condiciones actuales de la infraestructura del Archivo Histórico de la Provincia del Chaco, con la finalidad de contrastar su adecuación a los parámetros vigentes, basándonos en las normas establecidas por la UNESCO*” (Tesis n° 23); “*Identificar cuestiones en las que resul-*



*ta pertinente la intervención del profesional de las Ciencias de la Información en el campo disciplinar de la Fonoaudiología en el Centro de aprendizaje integral en Resistencia (Chaco) en el año 2003” (Tesis n° 10).*

## **Discusión y Conclusión**

Los resultados hallados, en términos generales, del plan de estudios se puede inferir que la estructura curricular presenta una concepción academicista, con una fuerte orientación hacia el desarrollo de conocimientos técnicos sobre otros tipos de saberes disciplinares (Rendón Rojas, 2000). Se puede advertir en el apartado “perfil del graduado” la presencia del término competencias, pero éste refiere a aspectos técnicos y conocimientos conceptuales, más que el pensamiento crítico y creativo. Otra cuestión a mencionar, es la presencia de contenidos mínimos (nominados en el plan) de manera atomizada, sin referencia a la investigación como componente transversal. Otro aspecto a resaltar en el plan es la presencia de un área denominada “interdisciplinaria”, en la que aparecen varias asignaturas que no guardan relación con el campo disciplinar, ni tampoco con el abordaje teórico necesario para comprender los procesos sociales y contextuales (Bicalho y de Olivera, 2008; Catalano, Avolio de Cols y Sladogna, 2004).

Se puede advertir que el plan de estudios presenta poca vinculación con el desarrollo de competencias en relación con el conocimiento del profesional de la información y las actuales demandas sociales (García y López Yéñez, 2003). En tal sentido, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo son necesarias en estos tiempos donde el profesional debe tomar buenas decisiones, no solo con eficacia técnica sino propiciando intervenciones críticas en su contexto social (Scriven y Paul, 2003).

Por lo expresado en párrafos anteriores, el plan de estudios muestra un fuerte correlato con el paradigma físico (Capurro, 2007), al centrar la formación de los alumnos en el conocimiento de la información y sus soportes. Es decir, la gestión tanto en los servicios como en las unidades de información, se vincula con los saberes puestos en la observación, la identificación, el registro y la difusión de datos.

En lo que respecta a las tesinas, se evidencia una fuerte presencia de temáticas centradas en el procesamiento de la información, a su vez puestas en dos tópicos de análisis, por un lado *las unidades de información* (sus servicios y normativas), y por otro al *gestor y a la gestión de información* (en cuanto al método y procesamiento de la información; la formación y las competencias), dichos datos tienen

relación con lo expuesto por Martín (2013) al identificar en su trabajo estos aspectos como temas recurrentes en los planes de estudios y la enseñanza técnica impartida a los alumnos, en términos de Capurro (2007) una fuerte formación desde el paradigma físico.

En tal sentido, los trabajos realizados por los tesisistas están enfocados a cuestiones más técnicas que a la generación de nuevos conocimientos para su campo disciplinar (Catts y Lau, 2008).

Para concluir, desde el punto de vista de las tesis, se puede identificar una mirada restringida sobre el desarrollo de competencias de los estudiantes, las cuales son insuficientes para incluirlas en circunstancias o situaciones en las que se requiere de miradas mucho más amplias, reflexivas y críticas (UNESCO, 1998; Huerta-Amezola, Pérez-García y Castellanos-Castellanos, 2008). Por tal motivo, pareciera que la formación curricular de estos profesionales se focaliza en la construcción de objetos disciplinares encaminados hacia una visión reducida, aunque eficaces desde el punto de vista de los soportes, las unidades de información y las técnicas, las cuales carecen de análisis más complejos sobre aspectos imbricados en la tradición o cultura institucional o social que posibilitaría una reconstrucción de la formación.

## Bibliografía

- Ávila-Araújo, Carlos A.** (2003): A ciência da informação como ciência social. *Ciência da informação*, 32(3), 21-27.
- Bilcaho, Lucinéia y de Olivera, Marlene** (2008): As relações inter-disciplinares refletidas na área da Ciência da Informação. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação. Recuperado de <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/ixenancib/paper/view/2995/2121>
- Capurro, Rafael** (2007): Epistemología y ciencia de la información. *Enl@ce*, 4(1), 11-29.
- Catalano, Ana María; Avolio de Cols, Susana; Sladogma, Mónica** (2004): *Competencia laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Catts, Ralph y Lau, Jesús** (2008): *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO.
- Enriquez, Eugene** (2002): *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- García, Carlos y López Yáñez, Julián** (2003): Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad. En Cristina Mayor Ruiz (coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación Superior*. España: Octaedro EUB.
- Huerta-Amezola, Jesús; Pérez-García, Irma S.; Castellanos-Castellanos, Ana R.** (2008): Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar*, (13), 1-7.
- Martín, Sandra** (2013): Visibilidad y accesibilidad web de las tesinas de licenciatura en Bibliotecología y Documentación en la Argentina. *Información, cultura y sociedad*, (28), 51-71.
- Mastache, Anahí** (2007): *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Mendel, Gerard** (2004): *Sociopsicoanálisis y Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montilla-Peña, José y Reyes, Guillermo** (2012): Ciencias de la Información: formación, retos y nueva propuesta desde Venezuela. *Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, (46), 33-39.
- Murray, Janet** (2003): Aplicar habilidades de Big6™ para incorporar normas de contenido de historia en el currículo, *Big6 eNewsletter4* (1). Recuperado de <http://big6.com/pages/lessons/articles/apply-big6trade-skills-to-incorporate-history-content-standards-in-the-curriculum.php>
- Paul, Richard** (1992): Criticalthinking: Basic questions y answers. Retrieved. Foundation for Critical Thinking. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409>
- Paul, Richard y Elder, Linda** (2003): La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pirela-Morillo, Johann** (2010): Los perfiles profesionales por competencias en Bibliotecología, Archivología y Ciencia de la Información. En Escalona Ríos, Lina (coord.) *Las competencias en el perfil bibliotecológico en América Latina* (pp. 1-25). México: UNAM, CUIB. Recuperado de [http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/competencias\\_perfil.pdf](http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/competencias_perfil.pdf)
- Pirela-Morillo, Johann; Bracho, Militza y Almarza, Yamely** (2012): Diseño curricular por competencias de la Escuela de Bibliotecología y Archivología de la Universidad del Zulia. Ponencia presentada en el IX Encuentro de Directores y VIII de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la formación del Mercosur. Recuperado de <http://docplayer.es/9273211-Diseno-curricular-por-competencias-de-la-escuela-de-bibliotecologia-y-archivologia-de-la-universidad-del-zulia.html>

- Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad** (1994): *Carta de Transdisciplinariedad*. Portugal, Convento de Arrábida. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Orozco Silva, Luis** (1999): La formación integral: mito y realidad. *Universidad Politécnica Salesiana*, 10, 161-186. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/8247/1/La%20formacion%20integral%20mito%20y%20realidad.pdf>
- Rendón-Rojas, Miguel Á.** (2007): Ciencia bibliotecológica y de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Epistemología, metodología e interdisciplina. *Revista Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 65-76.
- Ribeiro Pinheiro, Lena** (1998): Campo interdisciplinar da ciência da informação: fronteiras remotas o recentes. *Investigación Bibliotecológica* 12(25), 132-163.
- Sacristán, José** (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Souto, Marta** (1996): Formación de profesores universitarios: condiciones para la formulación de una carrera docente. *Revista Iglú*, (11), 17-26.
- (2004): La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 111-135.
- Sleimen, Silvia y Coringrato, Marcela** (2015): Análisis sobre las líneas de investigación predominantes en las tesis de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación de la UNMDP. X Encuentro de Directores y IX de Docentes de Escuelas de Bibliotecología y Ciencia de la Información del MERCOSUR: La cooperación y el compromiso en la formación profesional. Recuperado de: <http://www.bn.gov.ar/media/page/ponenciaSleimen.pdf>
- Scriven, Michael y Paul, Richard** (2003): Definición de Pensamiento Crítico: Un proyecto de declaración preparado para el Consejo Nacional para la Excelencia en la Instrucción de pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>
- UNESCO** (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/wche/declaration.shtml>
- Universidad Nacional del Nordeste. Carrera de Ciencias de la Información** (1998): *Plan de estudios de Ciencias de la Información, Resolución N° 039*. Facultad de Humanidades. UNN-Consejo Superior. Corrientes: Argentina.

# Una propuesta de evaluación curricular: la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora

NATALIA DOULIÁN

MELISA LÓPEZ BURGARTT

natalia.doulian@gmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

## Palabras introductorias

La Comisión Permanente de análisis sobre la enseñanza del derecho se constituyó en el año 2016 con el objetivo de obtener una mirada holística de la realidad y de las prácticas institucionales que se realizan en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora para formar a los futuros profesionales en el campo de la abogacía. La intención es integrar distintos niveles de análisis de modo que resulte posible circunscribir hechos o problemas significativos emergentes de la estructura y el desarrollo curricular. De este objetivo general se desprenden los objetivos específicos de la Comisión:

- Generar una mirada comprensiva sobre la realidad educativa que incluya a todos los actores de la institución.
- Favorecer la participación de los distintos agentes institucionales en las instancias de deliberación y elaboración de juicios de valor.
- Instalar mecanismos de evaluación y seguimiento del Plan de Estudios como base para la toma de decisiones relativas al mejoramiento.
- Mejorar los niveles de ingreso y permanencia a la carrera de abogacía a través de propuestas pedagógicas que promuevan la integración efectiva de los alumnos a la vida universitaria.
- Favorecer adecuaciones curriculares que permitan trayectorias educativas que se adecuen a las exigencias que plantean los nuevos escenarios sociales y profesionales.

La evaluación del curriculum es una actividad que surge vinculada a interrogantes sobre el significado, la calidad de la oferta institucional y de las estrategias de mejora del proyecto académico. Como tal, encuentra su justificación en la necesidad de comprender, explicar e intervenir en el mejoramiento de la calidad de los

diversos componentes del curriculum. Es un proceso que se orienta a recoger y sistematizar información relevante para producir juicios de valor sobre distintas instancias del trabajo curricular, con el propósito de apoyar la deliberación y la toma de decisiones para mejorar la propuesta formativa.

Esta ponencia pretende, por un lado, presentar los fundamentos generales de la evaluación curricular y, por otro lado, describir el plan de acción pensado para la evaluación curricular en la Facultad de Derecho, como así también la metodología y los instrumentos de recolección empleados para recoger las perspectivas de los actores involucrados en el desarrollo curricular.

### **Fundamentación de la evaluación curricular**

Una evaluación curricular conlleva mucho más que pensar en un diseño de evaluación, pues en ella se conjugan una serie de aspectos epistemológicos, axiológicos, teóricos y metodológicos que sustentan el inicio de una evaluación, pero que también están presentes en el camino que se sigue (Ramírez González, 2011:39). Por este motivo, la evaluación curricular debe estar guiada por ciertas características comunes a los modelos de investigación-acción: situacional y contextualizado, participativo y colaborativo, autoevaluativo, comprensivo-transformativo, acción-reflexión, creación sistemática de conocimientos a partir de la experiencia reflexionada (Díaz Barriga, 2005; Quintero Corzo, 2006).

La evaluación del curriculum es una actividad que surge vinculada a interrogantes sobre el significado, la calidad de la oferta institucional y de las estrategias de mejora del proyecto académico. Como tal, encuentra su justificación en la necesidad de comprender, explicar e intervenir en el mejoramiento de la calidad de los diversos componentes del curriculum. Es un proceso que se orienta a recoger y sistematizar información relevante para producir juicios de valor sobre distintas instancias del trabajo curricular, con el propósito de apoyar la deliberación y la toma de decisiones para mejorar la propuesta formativa. Una de sus finalidades sustantivas es contribuir a la comprensión de cómo se desarrolla el proceso curricular y facilitar la intervención para mejorar las prácticas institucionales y áulicas de docencia, investigación y extensión.

Es importante señalar que la evaluación curricular requiere de la participación de los diversos actores comprometidos en la formulación y el desarrollo práctico del curriculum.

Una buena evaluación curricular debe combinar, entonces, instancias de auto-evaluación de las actividades por los protagonistas de las mismas junto con instancias de evaluación colegiadas y modalidades evaluativas en la que intervengan otros agentes institucionales (gestión, coordinadores, pedagogos).

El contraste de miradas es fundamental dado que no todos los agentes realizan juicios idénticos, aunque el aspecto del curriculum que se esté evaluando sea el mismo. El juicio evaluativo sobre cualquier fenómeno es una construcción ligada a la posición del actor, los valores sustentados, la cosmovisión y la especificidad de la función, entre otros.

Esta perspectiva supone prever instancias y mecanismos sistemáticos que favorezcan la participación de todos los estamentos en actividades de análisis, valoración, emisión de juicios y propuestas de mejora de la estructura del curriculum, de la organización académica, del conocimiento, de la dinámica institucional, de las prácticas pedagógicas.

### **Acerca de la metodología**

Todo proceso evaluativo debe ser riguroso en la construcción de instrumentos, teniendo en cuenta qué es lo que se pretende evaluar. Siguiendo a Miguel Zabalza (2006) la evaluación de un Plan de Estudios incluye diversos niveles a tener en cuenta:

- Evaluación del proyecto en sí mismo: estructura interna, validez, coherencia interna, adecuación a las circunstancias, actualización, etc.
- Evaluación de las incidencias surgidas en su puesta en marcha.
- Evaluación de los resultados: calificaciones, tasas de abandono y desgranamiento, etc.
- Evaluación de la satisfacción de las personas implicadas.

Como se pretende realizar una evaluación holística del curriculum se ha privilegiado la triangulación de diversos métodos y técnicas de investigación. Fernández Sierra (1995) afirma que “el contraste de la información obtenida por los diversos métodos, junto con el de los datos aportados por las diferentes personas y estamentos, nos aproximarán a la realidad, a su explicación y a su comprensión de un forma altamente fidedigna” (Pág. 312). A este respecto, Mc Cormick, R. y James, M. (1997) presentan una revisión de técnicas específicas para la evaluación del curriculum. Dentro del abanico, se ha considerado oportuno retomar: la entrevista semiestructurada “que supone un conjunto de temas cuidadosamente seleccionados y respues-

tas predeterminadas, combinadas con cuestiones abiertas que permiten a los entrevistados formular sus contestaciones” (pág. 217) y el análisis de archivos y documentación.

Asimismo, Diaz Barriga (2005) presenta una propuesta de evaluación curricular centrada en la acción de investigación. Desde esta perspectiva, la evaluación tiene como finalidad impulsar una mejor comprensión de una situación educativa ya que debe contar con los elementos que permitan una interpretación más rica de la realidad. Esto implica la necesidad de que el evaluador opere como investigador.

Por este motivo, el autor considera que la evaluación curricular es el resultado de un conjunto de investigaciones sobre tópicos puntuales de un plan de estudios. Uno de los tópicos sobre el funcionamiento de un Plan de Estudios es el análisis de las percepciones de estudiantes y/o docentes. Dichas percepciones pueden ser sobre la dinámica del Plan de Estudios, la formación y el futuro desempeño en el mercado ocupacional.

Considerando lo expresado por Zabalza (2006) respecto de las dimensiones de análisis y lo elaborado por Mc Cormick, R. y James, M. (1997) y Diaz Barriga (2005) sobre las técnicas de recolección y análisis de la información, se ha elaborado un plan de acción para la evaluación curricular organizado de tal forma de considerar las dimensiones señaladas e identificar, para cada una, las subdimensiones - o ejes de evaluación- con sus respectivas actividades y tareas. A continuación, se presenta el Plan de Acción:

<b>Dimensiones</b>	<b>Subdimensiones</b>	<b>Actividades</b>	<b>Tareas de recolección y análisis de la información</b>
Contexto institucional	Orientaciones estratégicas en las que se inscribe el proyecto académico	Definición de la Misión y Objetivos institucionales. Definición de las políticas institucionales.	Recopilación y análisis del Estatuto de la Universidad y del Proyecto Institucional. Realización de entrevistas a actores claves
Estructuración del Plan de Estudios	<i>Coordinación horizontal y vertical de los contenidos (continuidad e integración)</i> <i>Vigencia y Pertinencia</i> <i>Congruencia</i> <i>Flexibilidad y optatividad</i>	Relevamiento de la perspectiva de los profesores Relevamiento de la perspectiva de los estudiantes Elaboración del mapa curricular (diagramas de secuencia, integra-	Recopilación de los programas de las asignaturas. Recopilación de actividades prácticas, trabajos prácticos, exámenes escritos, etc. Entrevistas semiestructuradas a actores claves. Cuestionario autoadministrado a estudiantes.



	<i>Intensificación de la práctica</i>	ción y yuxtaposición de contenidos, estructura de las correlatividades, actualización de los contenidos mínimos) Definición de talleres y materias optativos	Cuestionario autoadministrado a profesores.
Trayectoria formativa generada por el Plan de Estudios	Capacidad de inclusión efectiva Capacidad de regulación general de tránsito curricular	Revisión de la estrategia de ingreso. Revisión de normas y regímenes de enseñanza, promoción y evaluación.	Recolección de datos de eficiencia interna por tramos curriculares y terminal Análisis de cohortes estudiantiles. Cuestionario autoadministrado a estudiantes.
Metodología de enseñanza y evaluación	Planificación de la enseñanza Prácticas pedagógicas y evaluativas Rendimiento académico y procesos instruccionales	Relevamiento de la perspectiva de los profesores Relevamiento de la perspectiva de los estudiantes Definición de los escenarios educativos, actividades y productos de la enseñanza y el aprendizaje	Encuestas a estudiantes Entrevistas a profesores Entrevistas a personal de apoyo Recopilación y análisis de los programas, trabajos prácticos y modelos de evaluación Autoevaluaciones docentes

### Algunas precisiones sobre los instrumentos de recolección de las perspectivas de los actores

Respecto de los instrumentos diseñados para recoger las perspectivas de los actores involucrados en el desarrollo curricular, cabe señalar que se han realizado tres instrumentos diferenciados:

- Encuesta a estudiantes
- Encuesta al plantel docente
- Entrevistas a actores claves

Respecto de la encuesta a estudiantes, cabe señalar que existe un número de preguntas comunes a todo el estudiantado y, a la vez, un número de preguntas con-

siderando el nivel del trayecto curricular transitado. Esto implica la existencia de tres protocolos de encuesta diferenciados:

El protocolo para estudiantes que transitan las primeras seis asignaturas de la carrera posee dos preguntas específicas. Dichas preguntas se relacionan con la transición entre la escuela secundaria y la Universidad, siendo una de carácter cerrada y otra de carácter abierta. La intención es recabar información primaria sobre las dificultades en el ingreso a la Universidad:

1- Indique cómo ha sido la transición entre la escuela secundaria y la universidad (marque todas las que correspondan):

- Fluida, sin mayores dificultades
- Con mucha distancia entre los conocimientos previos y las exigencias del primer año de la carrera
- Con dificultades de integración con los compañeros de clase
- Con dificultades de integración al funcionamiento de la institución
- Otros:

2- Indique brevemente las dificultades que ha tenido para integrarse a la institución:

El protocolo para estudiantes que transitan entre las siete y veintidós materias aprobadas de la carrera posee, también, dos preguntas específicas. Estos estudiantes transitan el segundo y tercer año de la carrera y las preguntas van dirigidas a recabar información sobre las estrategias que desarrollaron los estudiantes para integrarse a la Institución:

1- Ha tenido dificultades para integrarse al sistema universitario:

- Nada
- Poco
- Algo
- Bastante
- Mucho

Si la respuesta es afirmativa, indique cuáles.

2- Indique brevemente las estrategias que ha desarrollado para integrarse a la Institución.

Este grupo de preguntas se relacionan específicamente con la capacidad institucional de inclusión efectiva. Detectar problemas y posibilidades se constituye en una estrategia fundamental para acompañar las trayectorias académicas.

Por otro lado, el protocolo para estudiantes que transitan entre las veintitrés y cuarenta y dos materias aprobadas de la carrera (los últimos dos años) incluye preguntas relacionadas con el perfil del egresado, específicamente con el tipo de activi-

dad que los futuros profesionales desean desarrollar. A su vez, y entendiendo la importancia de la mirada global del estudiante que ha transitado la Institución durante, al menos, cuatro años, se les preguntan debilidades y fortalezas de su formación:

- 1- Indique el tipo de actividad que le gustaría desarrollar una vez que se gradúe
  - Ejercicio independiente de la profesión en forma privada
  - Ejercicio de la profesión relacionado con organismos/ instituciones públicas
  - Ejercicio de la profesión relacionado con organismos/ instituciones privadas
  - Investigación/docencia en el ámbito académico
  - Otras actividades no vinculadas con la profesión
  - Otro:
- 2- Enumere, al menos, tres debilidades de su formación:
- 3- Enumere, al menos, tres fortalezas de su formación

El conjunto de preguntas comunes a todos los estudiantes se relaciona con las dimensiones del plan de estudios que se pretende caracterizar. Por este motivo, se han realizado preguntas acerca del contexto institucional (principalmente relacionado con la circulación de la información), de la estructura del Plan de Estudios (correlatividades, articulación vertical y horizontal de las asignaturas, etc.), del Trayecto Formativo generado por el Plan de Estudios (niveles de complejidad de las asignaturas, etc.) y de la metodología de enseñanza y aprendizaje (estrategias de enseñanza y de evaluación utilizados, planificación de la enseñanza, entre otros).

Cabe señalar que la encuesta se ha realizado a través de la plataforma SIU Guaraní y fue enviado a la totalidad de los estudiantes regulares de la carrera. El porcentaje de respuesta fue del 85%, lo cual implica una fuerte representatividad de los estudiantes en lo relativo a las dimensiones que este estudio pretende caracterizar.

Los tópicos de la encuesta docente contemplan todas las dimensiones de análisis objeto de este informe considerando preguntas de carácter abierto para aquellas que requieren fundamentación o pedido de líneas de mejora. La encuesta se ha enviado a través de google drive y se ha receptado doscientas sesenta y un respuestas de un plantel total de seiscientos profesores. Esto implica una representatividad del 45%.

Respecto de las entrevistas a actores clave, cabe señalar que los mismos han sido seleccionados tanto por su relevancia en el campo profesional como por su trayectoria académica. Las entrevistas se realizaron en profundidad con cuatro ejes de conversación:

1. Desafíos actuales de la formación en derecho.

2. Evaluación del Plan de Estudios de la Facultad de Derecho – UNLZ.
3. Modificaciones necesarias al Plan de Estudios.
4. Recomendaciones de enseñanza a los docentes y de aprendizaje a los estudiantes.

Por último, considerando las buenas prácticas evaluativas existentes en el sistema universitario nacional, y el marco normativo y procedimental establecido por la CONEAU, se ha partido de la construcción de consensos con el objetivo de la búsqueda continua del mejoramiento de la calidad. A este respecto, se incluyen líneas de mejoramiento de las prácticas curriculares a partir de los resultados obtenidos en el proceso de evaluación.

### **A modo de cierre**

La evaluación curricular, tal como se ha planteado anteriormente, en primer lugar, debe reconocer la pluralidad de intereses, la diversidad de las opiniones, juicios y perspectivas de la comunidad educativa. No debe entenderse como un instrumento de control, sino, como un acto de reflexión compartida entre los actores intervinientes.

En segundo lugar, debe pensarse como una actividad diagnóstica capaz de ofrecer líneas de mejora para el desarrollo curricular.

En tercer lugar, tiene que ser holístico y retroalimentador, es decir, que su aplicación debe tener incidencia no solo en los componentes del currículum sino también en las prácticas institucionales.

En cuarto lugar, supone la utilización de una metodología contextualizada que permita atender las necesidades reales de los actores involucrados.

Así entendida, la evaluación curricular constituye una responsabilidad institucional. En el caso de la Facultad de Derecho, la finalidad del Plan de Evaluación Curricular está íntimamente ligada a la posibilidad de obtener información sobre lo que ocurre con las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues la interpretación de dicha información permitirá orientar el proceso de toma de decisiones curriculares.

Por último, cabe destacar que, si bien cada institución tiene la tarea de definir los objetivos de la evaluación curricular, no se debe perder de vista su impronta transformadora.

## **Bibliografía**

- Diaz Barriga, A.** (2005) “Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y Desencuentros.” Conferencia pronunciada en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora, México.
- Fernandez Sierra, J.** (1994) “La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación, en ANGULO RASCO, F. y BLANCO, N. (Coord.) Teoría y desarrollo del currículum. Málaga, El Aljibe, pp. 297-312.
- Mc Cormick, R. y James, M.** (1997) Evaluación del currículum en los centros escolares. Madrid, Morata.
- Quintero Corzo, J.; Yepes Ocampo, J.C.; Munevar Molina, R.A.** (2006) “La reforma curricular universitaria: evaluación y mejoramiento académico”, en Revista de Historia de la Educación Latinoamericana, año/ vol 8, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 277-292.
- Ramirez Gonzalez, A.** (2011) “El rigor metodológico en la evaluación curricular”, en Revista Electrónica Educare, Vol XV, N° 2, 33-39, ISSN 1409-42-58, julio-diciembre, 2011
- Zabalza, M. A.** (2006) “Currículo formativo en la universidad” en Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Madrid, Narcea, pp.25-63.

# La enseñanza a los estudiantes de 2º año de Medicina a evaluar y autoevaluarse utilizando como herramienta la evaluación diagnóstica

CLAUDIA DROGO

MARCELA TRAPÉ

cfdrogo@gmail.com

Asignatura Bioquímica. Medicina. Universidad Abierta Interamericana. Rosario. UAI

NICOLÁS RODRÍGUEZ LEÓN

Instituto Universitario Italiano de Rosario. IUNIR

## Introducción

La enseñanza es un aprendizaje continuo que cada día permite superarse como persona y profesional, quien la ejerce puede brindar a los estudiantes los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Coincidimos con el autor Perez Lindo (2012) que un docente de este siglo, necesita tener entre sus primeras cualidades, la capacidad para enseñar a aprender con autonomía, trabajando en equipo, con autodisciplina y resolviendo problemas. El docente no puede ser el depositario de todo el saber, ni que la educación sea una relación unidireccional. ¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XX? Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2009).

Uno de los principios que pueden enunciarse es que los estudiantes en las instituciones educativas, llegan a las aulas con conocimientos previos y preconceptos. Es importante que los docentes tengan en cuenta estos conocimientos previos para plantear la enseñanza, ya que de no hacerlo se corre el riesgo de que los alumnos no puedan asimilar los conocimientos que se les enseñan, y se limiten a memorizarlos mecánicamente o simplemente regresen a sus preconcepciones iniciales. (Bransford, Brown y Cocking, 2000a, pp. 14-18) en Coll, C. (2010). Otro principio es que los estudiantes aprenden con mayor facilidad y mejor cuando tienen una comprensión de la manera en cómo aprenden y pueden conducir su propio proceso de

aprendizaje. Los enfoques metacognitivos de la enseñanza –enseñar a aprender sobre cómo se aprende– les ayudan a tomar el control de su propio proceso mediante la adquisición de un conjunto de estrategias de aprendizaje.

Según Zabalza (2011) no podríamos reducir la enseñanza a la metodología utilizada, sino que constituye un elemento básico de la mediación que los docentes ejercen entre los estudiantes y el conocimiento. A través de la metodología se diseñan actividades destinadas a propiciar que los estudiantes alcancen niveles profundos de aprendizaje. En ese sentido las distintas metodologías nos sitúan ante diversos dilemas, u opciones en relación a la caracterización de esas actividades. Algunos de esos dilemas son:

- ✓ El dilema entre control y autonomía
- ✓ El dilema entre prescripción y opcionalidad.
- ✓ El dilema entre reproducción y creación.
- ✓ El dilema entre rutina y novedad
- ✓ Las diversas modalidades de organización de los sujetos (gran grupo, pequeño grupo, parejas, individuos).

Todas las dimensiones del proceso educativo formativo: la formulación de pretensiones, la adopción de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, como así también la interpretación de resultados está sometido a las exigencias de la reflexión crítica y son atravesadas por la evaluación.

En el sistema educativo la evaluación constituye uno de los eslabones más controvertidos incorporados en el curriculum, ya que implica, emitir un juicio sobre el desempeño de los estudiantes a partir de información obtenida, analizada y comparada con criterios previamente establecidos. En muchos casos la toma de decisiones de los docentes para la enseñanza repercute con impacto inmediato en los estudiantes.

Según Díaz Barriga (2015) los sistemas educativos están en la “era de la evaluación”.

La evaluación, como comprensión en una dimensión crítica – reflexiva, se constituye en un elemento generador de rasgos positivos, de cambios profundos y fundamentados. Esta instancia atraviesa todas las dimensiones del proceso educativo formativo: la formulación de pretensiones, la adopción de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, como así también la interpretación de resultados. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente y al debate continuo.

Tal como plantea Medina Rivilla (2010), la evaluaciones una actividad de conocimiento, estimación y juicio de la persistencia y calidad de los procesos y acciones

formativas desempeñadas, con el propósito de comprender el proceso realizado, y de tomar las decisiones adecuadas para la mejora continua del mismo.

El autor Barbier (1999) postula que la evaluación se presenta como algo necesario, hay muchas resistencias a la evaluación. La tendencia a multiplicar los objetivos de la evaluación, haciéndola al mismo tiempo formativa y sumativa. Son modelos de acción o prácticas. Al evaluar a los individuos las relaciones sociales son unilaterales, en cambio en la evaluación de las acciones, el formador es también evaluado pero no en su persona sino en su acción. Pedirle al sujeto que se autoevalúe es querer habituarlo a la autonomía, se busca actuar sobre las actitudes y entonces no interesa el juicio de valor sobre la persona ni sobre la acción. No es solo evaluación para emitir un juicio de valor sino es mucho más importante porque se convierte en un proceso de formación educativa, favoreciendo la relación de enseñanza y aprendizaje.

La autoevaluación no es trabajo de evaluación sino de transformación. Para responder al porqué evaluarse debe pensar en la posibilidad de hacer y se plantea la pertinencia y el sentido de la evaluación. Solo la autonomía y la libertad en la decisión de aprender podrían favorecer el aprendizaje relevante y provocar las ganas de aprender. Si la evaluación no es fuente de aprendizaje, queda reducida a la aplicación elemental de técnicas, reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y en el aprendizaje.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje y podemos pensarla como un fenómeno comunicativo, afrontándolo desde actitudes abiertas y como un proceso de diálogo. El valor de la evaluación radica en ser un instrumento primordial de investigación didáctica, que analiza hipótesis de acción metodológica para ir acumulando recursos que tengan una eficacia comprobada en la acción.

Si bien es necesaria la evaluación de los contenidos, como así también la de habilidades, destrezas y actitudes, ella constituye sólo uno de los aspectos de las dimensiones que interactúan en los reales procesos de calidad educativa. La que no solo es una adjetivación a procesos, resultados, sujetos e instituciones, puesto que en los análisis de la calidad está la evaluación y la misma aparece como un acto moral cuya ética está determinada por el sentido y el uso que se da a los resultados de ella, tanto en sus efectos esperados como los no esperados.

Se puede considerar varios autores con respecto al concepto de evaluación. Evaluar “es un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido” (Pérez y García, 1989).



En la medida en que la enseñanza y el aprendizaje, sean actividades críticas, la evaluación se convertirá en actividad crítica que culminará con la formación del alumno como sujeto con capacidad de autonomía intelectual y con capacidad de distanciamiento respecto a la información que el medio le transmite.

Evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es un juicio de valor sobre el estudiante.

El objetivo de la evaluación es mejorar el aprendizaje haciendo referencia a cada uno de los actores pedagógicos involucrados y aportar información para fortalecer la enseñanza.

Para Chianese, G. (2012) hay una diferencia notable entre la evaluación de aprendizajes y la evaluación para aprender. Ya que este último proceso permite reconducir el camino del aprendizaje, incorporando ajustes y adaptaciones, y también, incluir actividades de autoevaluación que posibilitan desarrollar nuevas competencias y mejorar las existentes.

Según Ahumada Acevedo (2005) en las funciones de la evaluación en el proceso de aprendizaje significativo, revaloriza las funciones diagnóstica y formativa dándole menor importancia a la función sumativa, entendido esto último como una certificación de logros y resultados con sentido solo para el estudiante. El reconocimiento de la evaluación como un proceso legitimado curricular y didácticamente se garantiza con la presencia de las funciones diagnóstica, formativa y sumativa. Dicho autor reconoce en la evaluación diagnóstica como función preferencial determinar los conocimientos, habilidades, destrezas, creencias o prejuicios que posee el estudiante antes del inicio de una unidad de aprendizaje y los procedimientos evaluativos que se pueden utilizar son las pruebas escritas, entrevistas y autoinformes.

Según el momento de aplicación de la evaluación se puede clasificar como Evaluación diagnóstica o inicial cuando se aplica al comienzo de un proceso evaluador que hace referencia a la enseñanza y al aprendizaje y pretende detectar la situación de partida o inicial de los alumnos. La evaluación inicial se presenta cuando el estudiante llega por primera vez a la institución, o al inicio de una asignatura o unidad, ya que resulta útil detectar características personales y competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) previas del estudiante, con relación a la carrera, tema o unidad que se va a tratar. De este modo se obtiene un diagnóstico con la finalidad de conocer a los estudiantes y adaptar desde el primer momento la enseñanza docente.

La evaluación diagnóstica tiene como finalidad que el docente antes del comienzo del proceso de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos de su asignatura, conozca el bagaje de conocimientos previos de los estudiantes. Lo cual le permi-

tirá rediseñar su propuesta didáctica teniendo en cuenta la realidad del alumnado. Generalmente, este tipo de evaluaciones tienen lugar al inicio de un curso (evaluación inicial) aunque puede ser utilizada en cualquier otro momento para conocer algunas necesidades educativas que puedan surgir durante el desarrollo de la enseñanza, como por ejemplo al inicio del desarrollo de una nueva unidad de contenidos.

La función de la evaluación diagnóstica es poder determinar el nivel de partida de los estudiantes al inicio del proceso del aprendizaje y permite identificar los conocimientos y habilidades para adquirir nuevos aprendizajes, e identificar necesidades de aprendizaje de los estudiantes para advertir resultados por debajo de los esperados.

Según los agentes evaluadores que intervienen se puede clasificar el tipo de evaluación en autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

Estas modalidades pueden ser de importancia para la evaluación de un proceso educativo y de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, desde los aspectos del saber, ser, hacer y compartir. Esto se logra a través de como hace referencia Medina y Secchi (2010, p. 286) La autoevaluación hace referencia a la valoración propia y personal que cada estudiante realiza de su proceso de aprendizaje y de los resultados del aprendizaje alcanzados, conociéndose y tomando las decisiones más adecuadas para la mejora de sus propias actuaciones y producciones, en coherencia con el aprendizaje. La autoevaluación se ha de apoyar en criterios e indicadores que propicien en docentes, estudiantes y profesionales de la educación una línea fecunda de aprendizaje y desarrollo profesional. Para ello es importante que se pueda:

- Incentivar a los estudiantes a realizar la autoevaluación con seriedad y con corrección, tomando conciencia de la influencia que su juicio tendrá sobre su actuación y progreso.

- Facilitar información detallada sobre los aspectos a autoevaluar, con el fin que puedan auto observarse y examinar su trabajo en forma continua, y así llegar a conclusiones válidas.

- Informar sobre las competencias esperadas y conocer las competencias que pueda desarrollar en cada etapa, teniendo en cuenta los criterios de evaluación planteados.

Estas modalidades de evaluación, como la autoevaluación y la coevaluación, se encuentran ligadas al trabajo de enseñanza de los docentes y al aprendizaje significativo de los estudiantes. Pero es importante también la complementación con procesos de heteroevaluación, que pertenecen al profesor o equipo docente o entre quienes conforman el proyecto educativo y formativo.

Algunas técnicas para aplicar en la autoevaluación pueden ser la narrativa, la autoobservación y el autoinforme de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a su desarrollo y a los resultados. Estas técnicas están relacionadas con la recolección de datos pertinentes, relevantes y ajustados a la realidad. Así, al aplicar una autoevaluación es importante seleccionar los aspectos más pertinentes y fiables. Las técnicas y métodos más adecuados para algunos autores, como Medina y Secchi (2010) son:

- Narrativa es un juicio escrito sobre la comprensión y autoanálisis de lo Aprendido, que expresa los logros y limitaciones detectadas en la tarea formativa vivida por cada estudiante. Los estudiantes han de exponer su estimación del proceso seguido, de la relación entre lo pretendido y alcanzado, y la sintonía y las divergencias encontradas al aplicar los criterios asumidos en la tarea educativa
- Autoobservación es la valoración del dominio de las competencias que van adquiriendo los estudiantes ha de ser realizada, entre otras formas, convirtiendo a cada estudiante en un activo observador de su propio proceso de avance. La autoobservación es la mirada atenta y profunda acerca del propio proceso formativo del estudiante, que enriquece y complementa la narrativa anterior, dado que es posible ampliar el conocimiento acerca de uno mismo cuando descubren nuevas formas de ser, especialmente de la propia imagen, del estilo que predominan en el aprendizaje y de las actividades que aplica para desarrollar su formación. La autoobservación sitúa a cada estudiante en un creador y mayor conocedor de su propio proceso de estudio, al comprometerle en realizar una escala de estimación y de valoración de los principales logros que alcanza semanalmente y le demanda una actitud más abierta e inquieta para poder entender y sintetizar sus propios hallazgos y sus claves como estudiante. La aplicación de la autoobservación incrementa la madurez y motivación de los estudiantes dado que han de valorar su propio proceso de aprendizaje y tomar decisiones para mejorarlo, centrando su esfuerzo en descubrir qué aspectos y nivel han cumplido los criterios requeridos y qué datos son los relevantes para que esta técnica aporte la información suficiente para estimar, que globalmente se han superado los objetivos y se ha conseguido dedicar el tiempo y la reflexión suficiente para obtener el nivel de dominio de las competencias, considerando adecuado en el período de evaluación aplicado.
- Autoinforme: Es un relato que aporta una mayor sistematización, y ha sido muy utilizado en los modelos de diario, bitácoras y portfolios. A su vez, en sí mismos se emplean como recursos metodológicos, al ofrecer una gran gama de tareas que han llevado a cabo los estudiantes. También, implican un proceso de búsqueda de sentido y de mayor reconocimiento de los mismos, para aprender a aprender y a

realizar sus proyectos vitales y académicos de aprendizaje El autoinforme es una síntesis de las tareas, logros, autopercepciones y debates que cada estudiante ha realizado durante el período que se informa, e implica una sistematización y un recurso para el desarrollo integral de cada alumno. La redacción del autoinforme debe de armonizar los aspectos más relevantes de los anteriores métodos y expresar de modo reflexivo y preciso las respuestas a los criterios de evaluación y la interpretación que cada alumno realiza de los mismos. El autoinforme puede ser objeto de algunas tutorías para asesorar a los estudiantes acerca de los aspectos que demanda, dado que cada alumno ha de explicitar los hallazgos relevantes y compartir con los docentes la visión de los procesos y resultados alcanzados. Se reconoce que nadie mejor que el autoobservado percibe el nivel de logro de los objetivos, compartiendo con colegas y profesorado las visiones que obtiene de los modos de trabajar la asignatura, de integrar los saberes y de aprovechar cuantos momentos y circunstancias le proporcionan para formarse.

La evaluación integral del proceso formativo ha de incorporar la autoevaluación como un aspecto complementario y aprovechar estas modalidades de pruebas para propiciar el avance y alcanzar el mejor desempeño en las competencias pretendidas, que a la vez que se corresponden con la metodología del aprendizaje autónomo y el desarrollo del aprendizaje.

Según Ramírez, A., y otros (2014) la autoevaluación es el camino para iniciar cualquier proceso de mejora de la persona, y se propone como un proyecto para el Desarrollo Personal como herramienta y proceso para evaluar el aprendizaje de las personas y visualizar las competencias desarrolladas, mostrando sus fortalezas y debilidades y la dirección que hay que seguir para reconducir el aprendizaje.

Clipa, Ignat y Rusu (2011), consideran que se debería enseñar al alumnado a evaluar y a autoevaluarse, ya que la autoevaluación lo responsabiliza de su propio proceso de aprendizaje y de los resultados del mismo. La autoevaluación les permite a los estudiantes conocer sus deficiencias y localizar sus dificultades con el fin de superarlas. Y hace referencia a la valoración propia y personal que cada estudiante realiza de su proceso de aprendizaje y de los resultados alcanzados, para tomar decisiones que lo ayuden a mejorar su rendimiento académico. La autoevaluación es una estrategia que puede utilizarse para encontrar áreas de mejora, fortaleciendo el aprendizaje, sobre todo para aquellos estudiantes con más dificultades. Puede ser considerada una actividad apreciable para proporcionar información, y es complementaria a la realizada por el docente.

## Contexto del trabajo

Este trabajo se realizó desde la asignatura Bioquímica que se encuentra en el 2º año de la carrera de Medicina de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de una universidad nacional de gestión privada con sede en la ciudad de Rosario.

Esta asignatura se desarrolla en forma anual, con una carga horaria semanal de 6 horas cátedras. Lo que resulta en 192 horas cátedras distribuidas de la siguiente manera:

- ✓ 96 horas de clases teóricas, seminarios de integración y evaluaciones.
- ✓ 96 horas entre trabajos prácticos dirigidos, trabajos de laboratorios, talleres y situaciones problemáticas.

El cuerpo docente está constituido por un Profesor titular, un Profesor adjunto, un Auxiliar docente y ocho Auxiliares estudiantes. Y las asignaturas que se cursan en 1º año son Anatomía Humana; Histología, Citología y Embriología y Genética Humana.

Al inicio del año lectivo, los docentes entregan a los estudiantes un contrato pedagógico, en el cual se informa y explica de manera detallada todas las instancias evaluativas y las condiciones necesarias para la regularización de la asignatura. Ya que el sistema empleado es el de una evaluación formativa y sumativa, hay varias instancias que aportan al aprendizaje significativo de los estudiantes. Se trabaja de manera grupal con la tutorización permanente del docente en la presentación de diferentes casos clínicos, con el fin de motivar e incentivar a los alumnos en lo que será el futuro trabajo del profesional médico. También se realizan actividades que aportan a la enseñanza de la asignatura como seminarios, trabajos de integración vertical y horizontal, laboratorios experimentales y trabajo de extensión voluntario.

Se utilizan diferentes estrategias para la enseñanza de la asignatura como líneas pedagógicas, que se consideran con el objetivo de iniciar así una doble transferencia.

Para fortalecer el juicio de los docentes y transferirlos a la acción se utilizaron distintos recursos de enseñanza integrando múltiples medios (módulos, videos, grabaciones, materiales escritos) para configurar una estrategia global dirigida a la circulación de informaciones alrededor de temáticas de interés. Así como también estudios o trabajos dirigidos al ambiente exterior, trabajos de campo, que es una valiosa estrategia que apunta a la comprensión del contexto externo a la institución, generalmente descuidado en la formación o el perfeccionamiento. También se tiene en cuenta la reconstrucción de la propia biografía que es una estrategia de tipo introspectivo, referida a elaborar una memoria de la propia trayectoria como estu-

dianete. Se fomenta la formación de pequeños grupos de estudio de reflexión ya que además de ser una estrategia en sí misma atraviesa buena parte de las otras, ya que representa una posibilidad de permanente articulación y reelaboración de los trabajos. Permite una proximidad entre sus miembros y con el docente, la participación en un camino común, la intensidad en la interacción de los participantes, la comunicación, la cooperación y el conflicto y la toma de decisiones. Las tutorías se utilizan para la profundización de determinadas temáticas con la guía del docente. Los docentes trabajan con una visión constructivista de la enseñanza concebida como refuerzo y ayuda intencional, planificada y sistemática, a los procesos que llevan a cabo los estudiantes para la construcción de significados y atribución de sentido y utilidad para su futuro en la práctica profesional.

El cursado de la asignatura se inicia con la realización de una evaluación diagnóstica diseñada con preguntas sobre conocimientos básicos previos que deben tener los estudiantes antes de cursar la asignatura, y les permite identificar sus fortalezas y debilidades. Estos contenidos son de quím, fisicoquímica y biología. Este instrumento es de gran relevancia para los docentes ya que luego del diagnóstico se planifica el cronograma de trabajo y sirve para enfocar la enseñanza con el grupo de estudiantes. En la educación médica se complica aún más, tomar decisiones que conduzcan hacia la óptima calidad educativa en la formación de profesionales que atenderán las necesidades de salud de la sociedad. Esto requiere construir instrumentos de evaluación que permitan obtener información integral, válida, fiable, objetiva y aplicable en los planes de estudios de las asignaturas. Las formas, contenidos y demás aspectos de las técnicas e instrumentos de evaluación deben responder a los objetivos de cada etapa y de todo el proceso en su conjunto, así como a las exigencias de la institución educativa y del control de la calidad de dicho proceso. Cuanto más objetiva y sistemática sea la evaluación del aprendizaje, mejor cumplirá sus funciones y principios.

El autor Coll, C. (1983) diseñó un cuadro resumen para las respuestas al qué, cómo y cuándo evaluar en las tres modalidades de evaluación que plantea (inicial, formativa y sumativa) en el caso de la inicial o diagnóstica se evalúa los esquemas de conocimiento pertinentes para trabajar con nuevos materiales o situaciones de aprendizaje.

Al trabajar con un modelo sistemático de evaluación, sostenemos la idea de que la evaluación sea una instancia más del aprendizaje del estudiante y que sea un incentivo para el estudio.

La autoevaluación realizada por el alumno implica una meta como son la promoción explícita de sus capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio

aprendizaje. Es por eso que se considera una evaluación formativa, donde son prácticas notables la evaluación mutua, la co-evaluación y la autoevaluación (Ducasse A. 2004).

Se planteó el siguiente **objetivo**: validar la utilidad de la enseñanza de la evaluación y autoevaluación utilizando como herramienta la evaluación diagnóstica en los estudiantes de 2º año de Medicina en la asignatura Bioquímica.

## Metodología

Al inicio del curso anual de la asignatura Bioquímica, en 2º año de la carrera de Medicina de una universidad de gestión privada con sede en la ciudad de Rosario, se aplicó una evaluación diagnóstica. El instrumento de la evaluación diagnóstica constó de 20 consignas y/o preguntas de modalidad de respuesta en opción múltiple sobre contenidos básicos de química y de biología necesarios antes del inicio de la cursada de la asignatura. Dichos contenidos fueron desarrollados y enseñados previamente, en asignaturas de 1er año de la carrera y en el curso de ingreso a la facultad. Si bien este instrumento se implementa desde el año 2013, este trabajo fue desarrollado con la cohorte de estudiantes de los años 2015 y 2016.

Como se pretendía evaluar la adquisición de los contenidos previos, se utilizaron, instrumentos que nos pudieran proporcionar información sobre el nivel de asimilación de esos contenidos y que pusiera de manifiesto el aprendizaje de un concepto, un hecho o un principio. El examen fue escrito con enunciados claros y directos, se presentaron al estudiante 20 consignas y/o preguntas que sólo admitían una respuesta correcta que debía de ser elegida entre diferentes opciones. El cuerpo docente de la asignatura testeó en una prueba piloto la redacción y formulación de las consignas de la evaluación diagnóstica, ya que si estaban mal formuladas, se corría el riesgo de que se convirtieran en posibles adivinanzas. En el encabezado del instrumento se explicitaron los objetivos de la evaluación diagnóstica y que la calificación mínima para aprobar era el 60 % o sea de 12 respuestas correctas, sobre las 20 consignas totales.

En el año 2015, los estudiantes luego de realizar la evaluación diagnóstica la entregaban a los docentes para su corrección. Los docentes no informaban a los estudiantes de los criterios de evaluación, ni indicaban las respuestas correctas a cada consigna y posteriormente notificaban a los alumnos los resultados obtenidos, este grupo de estudiantes se lo identificó como “grupo control”.

En el año 2016, luego de finalizada la evaluación diagnóstica, se les enseñaron a los estudiantes los criterios para evaluar y se les indicó que realizaran la corrección

de la evaluación diagnóstica y de ese modo que pudieran autoevaluarse con las indicaciones de los docentes que les presentaron las respuestas correctas, y el material bibliográfico para obtenerlas. En la autoevaluación el estudiante evaluó sus propias actividades, con pautas de corrección fijadas por los docentes de la asignatura de manera que pudiera aprender a valorar sus propias capacidades. Y que de ese modo pudieran reconocer y evidenciar las fortalezas y debilidades antes de comenzar el cursado de la asignatura. Este grupo de estudiantes se lo identificó como “grupo de estudio”.

Los docentes debieron incentivar a los estudiantes a realizar la autoevaluación con seriedad y con corrección, tomando conciencia de la influencia que su juicio tendrá sobre su actuación y progreso. Facilitar información detallada sobre los aspectos a autoevaluar, con el fin que puedan auto observarse y examinar su trabajo en forma continua, y así llegar a conclusiones válidas. Informar sobre las competencias esperadas y conocer las competencias que pueda desarrollar en cada etapa, teniendo en cuenta los criterios de evaluación planteados. Esta clase de evaluación involucra un seguimiento en el tiempo del proceso y de las tareas realizadas, que deben llevar a la toma de decisiones con ética y responsabilidad (Díaz B. 2006).

Al finalizar el cursado de la asignatura en ambos grupos se aplicó una encuesta validada previamente, en la que los estudiantes valoraron la utilidad de la enseñanza de la evaluación y autoevaluación usando el instrumento de la evaluación diagnóstica. Se les interrogaba sobre: si “la evaluación diagnóstica les ayudo para su autoevaluación”, “si les enseñaron a autoevaluarse” “si trabajar sobre su autoevaluación favoreció su rendimiento académico” “si los criterios de evaluación estaban especificados en la evaluación diagnóstica” “si los enunciados de las consignas y/o preguntas de la evaluación diagnóstica eran claros” y “si la calificación de cada pregunta y/o consigna estaba indicada en la evaluación diagnóstica”. Se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes participantes para utilizar dicha información. La encuesta se autoadministró a 66 estudiantes que habían cursado en el año 2015 y a 63 estudiantes que cursaron en el año 2016.

Al responder en la encuesta sobre la valoración que le adjudicaban a la evaluación diagnóstica para su autoevaluación, se les solicitó que puntuaran del 1 al 5. Siendo la escala de valoración la siguiente: 1) muy insatisfecho 2) insatisfecho 3) poco satisfecho 4) satisfecho y 5) Muy satisfecho

Para comprobar las diferencias de medias se aplicó la prueba t con un nivel de significación  $p < 0,05$ .



## Resultados

Los promedios de las respuestas, del “grupo control” (año 2015) fueron para cada consigna los siguientes:

- “la evaluación diagnóstica les ayudo para su autoevaluación” promedio 3
- “si les enseñaron a autoevaluarse” promedio 2,5
- “si trabajar sobre su autoevaluación favoreció su rendimiento académico” promedio 3
- “si los criterios de evaluación estaban especificados en la evaluación diagnóstica” promedio 3
- “si los enunciados de las consignas y/o preguntas de la evaluación diagnóstica eran claros” promedio 3
- “si la calificación de cada pregunta y/o consigna estaba indicada en la evaluación diagnóstica” promedio de 3,5

El promedio general de las valoraciones de las consignas fue de 3, o sea poco satisfecho con respecto a la utilidad de la evaluación diagnóstica para su autoevaluación, y a la enseñanza para autoevaluarse y su utilidad para favorecer su desempeño académico.

Mientras que los promedios de las valoraciones de los estudiantes del “grupo de estudio” (año 2016) para cada consigna fueron:

- “la evaluación diagnóstica les ayudo para su autoevaluación” promedio 4
- “si les enseñaron a autoevaluarse” promedio 4
- “si trabajar sobre su autoevaluación favoreció su rendimiento académico” promedio 4,5
- “si los criterios de evaluación estaban especificados en la evaluación diagnostica” promedio 4
- “si los enunciados de las consignas y/o preguntas de la evaluación diagnóstica eran claros” promedio 4
- “si la calificación de cada pregunta y/o consigna estaba indicada en la evaluación diagnóstica” promedio de 3,5

El promedio general de las valoraciones de las consignas del “grupo de estudio” fue de 4, o sea satisfecho con respecto a la utilidad de la evaluación diagnóstica para su autoevaluación, y a la enseñanza para autoevaluarse y su utilidad para favorecer su desempeño académico siendo significativamente diferente al “grupo control”.

El test mostró que en el año 2016 los estudiantes mejoraron los puntajes referidos a la valoración de la utilidad de la enseñanza de la autoevaluación utilizando la evaluación diagnóstica con relación al año 2015; lo mismo ocurrió con respecto a la

valoración satisfactoria de la utilidad de la autoevaluación para mejorar su rendimiento académico y la enseñanza a autoevaluarse por parte de los docentes. De esa manera se evidencia que los estudiantes fueron conscientes y críticos sobre las necesidades de los conocimientos para su formación como futuros profesionales.

Los alumnos que cursaron en el año 2016 pudieron identificar mucho mejor sus debilidades y fortalezas antes del inicio del cursado de la asignatura Bioquímica, que los estudiantes que cursaron en el año 2015, pues conocían qué era lo que debían corregir o mejorar.

## Conclusiones

Para los estudiantes del “grupo de estudio”, que cursaron la asignatura Bioquímica en el año 2016 la evaluación diagnóstica tuvo una gran importancia como estrategia de enseñanza de los criterios de evaluación y autoevaluación al iniciar el cursado ya que pudieron reconocer las debilidades autodetectadas; las mismas fueron trabajadas en el transcurso del cursado de la asignatura Bioquímica en el 2do año de la carrera de Medicina. La autoevaluación en la evaluación diagnóstica fue un recurso de enseñanza válido para que el estudiante pueda identificar sus necesidades de aprendizaje. Creemos importante involucrar a los estudiantes en la autorreflexión, y permitirles monitorear su aprendizaje y de esa manera poder compartir su proyecto educativo. Los docentes tenemos la responsabilidad de enseñar a los alumnos a autoevaluarse y que puedan establecer sus propias metas visualizando sus fortalezas y debilidades.

Enseñar a los estudiantes a autoevaluarse y establecer metas, es una estrategia de los docentes para poder brindar retroalimentación sobre los trabajos realizados.

Al realizar estos trabajos de investigación, hay una intencionalidad por parte de los docentes dado que la autoevaluación no es algo frecuente en el estudio superior universitario, conllevando una reflexión profunda y permanente en el cuerpo docente de quienes lo desarrollan (Nicol D., Macfarlane-Dick D. 2006).

La evaluación compartida se centra en una serie de “procesos dialógicos que mantiene el profesorado con el alumnado sobre la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han dado. Estos diálogos pueden ser individuales o grupales” (Pérez, Julián y López, 2009: 37). De esta manera, se trata de un sistema en el que se implica a los estudiantes mediante la enseñanza de su participación en los procesos de evaluación de su aprendizaje. La mayoría de los estudiantes universitarios tienen la percepción que la evaluación es una forma de control y poder que

ejercen los profesores. Por ello si los alumnos pueden intervenir en su propia evaluación, podrán sentirse más protagonistas de su proceso de aprendizaje, considerando y revalorizando la enseñanza impartida por los docentes. La reflexión sobre la enseñanza de la autoevaluación debería conducir no sólo a la transformación de nuestras prácticas docentes sino también a su mejora.

## Bibliografía

- Ahumada Acevedo, P.**(2005)Hacia una evaluación autentica del aprendizaje. Mexico, Paidos
- Barbier, J.M** (1999) “Prácticas de formación .Evaluación y análisis “. Ediciones de la facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires Novedades Educativas.
- Camilloni, A.** (2010). *Las Funciones de la Evaluación. PFDC - Curso en Docencia Universitaria*. Módulo 4: Programas de Enseñanza y Evaluación de aprendizajes. Recuperado de [http://www.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/funcioncamilloni.pdf)
- Castillo Arredondo, S. Diago Cabrerizo, J.** (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Coll C.** (1983) “Sociología y Currículo”. Papeles de pedagogía. Barcelona. Paidós
- Coll, C.** (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Chianese, G.** (2012). Assessment for learning: a way to improve continuously. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2927-2931.
- Clipa, O., Ignat, A. A. y Rusu, P.** (2011). Relations of self-assessment accuracy with motivation level and metacognition abilities in pre-service teacher training. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 883-888.
- Díaz B.** (2006) La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, A** (2015) Curriculum: entre utopía y realidad. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu editores.
- Ducasse A.** (2004) La autoevaluación como parte de la nota semestral [Versión electrónica]. En Revista Red Electrónica de didáctica del español como lengua extranjera red ELE, Recuperado en: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_00/2004\\_redELE\\_o\\_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_o_09Ducasse.pdf?documentId=0901e72b80e0c741)

- Freire, P.** (2009) *La Educación como Práctica para la Libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Medina Rivilla, A.** (2010). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Medina, A. y Secchi M.** (2010). *Didáctica aplicada a la medicina y ciencias de la salud*. Rosario: Amalevi.
- Nicol D., Macfarlane-Dick D.** (2006) Formative assessment and self-regulated learning; a model and seven principles of good feedback practice. [Versión electrónica\*.En Oxford Brookes University, Wheatley Campus, Wheatley, Oxford OX331HX, UK, Recuperado en: <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/rap/docs/nicol.dmd.pdf>
- Pérez, A., Julián, J., y López, V.** (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En López, V. M. (Coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea, pp.19-43.
- Perez Lindo, A.** (2012) *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires. Tinta fresca ediciones SA.
- Perez Juste, R.; Garcia Ramos. J.** (1989) *Diagnóstico. Evaluación y toma de decisiones*. Rialp, Madrid, 423 PP.
- Ramírez, A., Corpas, C., Amor, M. I. y Serrano, R** (2014) ¿De qué soy capaz? Autoevaluación de las competencias básicas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 16(3),33-53. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no3/contenido-ramirezcorpas.html>
- Zabalza Beraza, M.A.** (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: El espacio europeo de educación superior. ¿Hacia dónde va la Universidad Europea?*. 9 (3), 75-98. Recuperado el (20 de marzo 2017) en <http://redaberta.usc.es/redu>

# **Inicios de la enseñanza de metodología de la investigación científica en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) observada desde los planes de estudio. Análisis preliminares**

ANDREA ESPINOSA

ANA BORGABELLO

andrea\_espinosa01@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas – Universidad Abierta Interamericana (UAI)

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET)

*En la enseñanza de las ciencias, como en todas las áreas, las acciones educativas se encadenan unas a otras de modo que cada resultado, cada aprendizaje, de lugar a los siguientes.*  
*Echeverría (2001)*

## **1. Introducción**

Esta presentación gira en torno a los análisis documentales preliminares realizados sobre los Planes de Estudio de carreras de grado universitario pertenecientes a la UNR. Esta institución es una macro estructura constituida por doce facultades y tres institutos de enseñanza media y terciaria, en los que se dictan más de 70 carreras de grado y pregrado. En ella la investigación es uno de sus pilares fundamentales, conjuntamente con docencia y extensión. En este contexto, la enseñanza de Metodología de la Investigación Científica en la formación de grado universitario puede ser considerada de importancia y colaborar en la visibilización de un área de inserción profesional para estudiantes y graduados.

## 2. Importancia de la producción científica en el nivel superior universitario.

La producción científica, como producto o finalidad de la investigación científica, en su más amplio sentido, es uno de los pilares fundamentales que sostienen las instituciones de nivel superior en su conjunto. La Universidad Nacional de Rosario (UNR) no está exenta de ello, más aun considerando que forma parte de sus bases fundacionales. Podemos decir que ello se hace evidente tanto desde la implementación y el apuntalamiento de Institutos y Secretarías específicas como la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SCyT), el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI), el Centro de Investigaciones de la UNR (CIUNR) o su articulación con CONICET; así como en el fortalecimiento de las Secretarías, Institutos o espacios de investigación en las Facultades dependientes de ella.

Entonces, entendemos que la universidad como institución pensada y creada para la formación de nivel superior es, a su vez, un espacio de formación científica. Esto quiere decir que podríamos entenderla como formadora de los profesionales que producen conocimientos; muchos de ellos utilizados para la formación y actualización de los profesionales.

Tanto en esta institución como en otras de características similares, diversas actividades de formación de posgrado nos permiten intercambiar experiencias, comenzando a enfocar la atención en la enseñanza de metodologías de la investigación, con docentes de otras áreas disciplinares. Estas experiencias nos muestran que existen interrogantes comunes, muchos de ellos focalizados en la inserción de los estudiantes en el mundo científico.

No se trata en este punto de concebir que la finalidad última y exclusiva de estas instituciones, como plantea Canto Ramírez (2009), sea la “de formar investigadores, sino más bien de tener una perspectiva integral académica, seria y formal acerca de cómo se construye el conocimiento científico”. (p.150)

A lo largo de este trayecto que emprendimos hace ya tanto tiempo, fuimos comprendiendo que la enseñanza de las ciencias es necesariamente la enseñanza de metodologías de la investigación. Y ésta, a su vez, requiere tener en forma permanente una mirada contextualizada e historizada en la que se involucran aspectos institucionales, sociales, culturales, políticos, subjetivos, entre otros.

Podemos enumerar aquí algunos hechos puntuales, como cambios de planes de estudio, modificaciones en las políticas de ciencia y tecnología a nivel nacional y regional, que incluye la creación de ministerios de ciencia y tecnología en la nación y la provincia, programas de incentivos a la investigación, entre otros, que denotan

esa mirada cultural, histórica y política en las concepciones de la ciencia y su producción.

En este punto suponemos que hemos podido percibir, tal como plantea Echeverría (2001), que en la enseñanza de las ciencias, como en todas las áreas, las acciones educativas se encadenan unas a otras de modo que cada resultado, cada aprendizaje, da lugar a los siguientes; “el aprendizaje es una condición sine qua non para la acción científica” (p.43). Así es que dado que la comprensión de un enunciado científico debe estar mediada por el aprendizaje de conocimientos complejos, es a través de ellos que, también, se aprende sobre los procedimientos denominados científicos, los procesos de producción de la ciencia.

### 3. ¿Por qué hablar de Metodología de la Investigación en Educación Superior?

A la luz de estos recorridos nos permitimos puntualizar que enseñar Metodologías de la Investigación Científica en el grado universitario es, entonces, un desafío que debiera ser estudiado desde una perspectiva multidimensional. Así abordado pueden visualizarse dimensiones que atañen a docentes y estudiantes, contenidos teóricos y prácticos, conocimientos adquiridos y construidos, modalidades de enseñanza, tiempos, marcos epistemológicos, entre muchas otras. Por su parte, González Galván (2008) plantea que la investigación debe ser parte de la formación general del estudiante de grado universitario en cualquier disciplina. Este aprendizaje le servirá para “integrar el conocimiento y aplicación de las técnicas, formas, modos o maneras, para encontrar o desarrollar, la solución o explicación a un problema”. (p.471)

Es en este contexto en el que pensamos que la enseñanza de Metodologías de la Investigación Científica en la formación de grado universitario puede ser considerada de importancia, e incluso colaborar en la visibilización de un área de inserción profesional.

En este espacio, en el que desarrollamos nuestra práctica docente hace casi dos décadas, en la cátedra de Metodologías de la Investigación en Psicología, materia que se ubica en el último año de la carrera, visualizamos la enseñanza de metodologías de la investigación científica como conocimientos que no podemos asociar únicamente a la transmisión de aspectos o elementos puramente técnicos. **Contrariamente a ello, nos posicionamos en miradas de carácter más bien re-**

**flexivas, en las que se asocian, también, nuestras experiencias y las de aquellos con quienes compartimos los espacios áulicos.**

Tal como plantean Anijovich y Cappelletti (2011), al describir algunas dimensiones de la experiencia docente en general, quienes destacan la necesidad de contemplar en forma articulada el saber legitimado en su campo disciplinar. Es decir que se necesita observar la didáctica de la propia disciplina, las características e intereses de sus estudiantes, la demanda y significatividad del contexto social, económico, cultural, el proyecto institucional y sus propios modos de estructurar el campo disciplinar y el didáctico.

Sumando a lo descrito por estas autoras, Touriñán y Rodríguez (1993), plantean que esta enseñanza debemos entenderla como un área de conocimiento disciplinar que se ocupa de la/s manera/s de construir y desarrollar conocimiento. Entonces, siguiendo esta línea, deberíamos considerar que los conocimientos didácticos y contextuales requieren, para su completa apropiación por parte de los estudiantes, del acceso teórico, una puesta en acción y una reflexión sobre ello.

Comprendemos que enseñar es mucho más que explicar teorías y/o técnicas. El docente es un profesional que tiene teorías implícitas y experiencias que pueden contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos, y su práctica es a su vez un espacio de construcción de saberes. (Anijovich y Cappelletti, 2011)

En el caso concreto de la enseñanza de metodologías de investigación científica se suma una acción particular, dado que además de los contenidos específicos, este ámbito curricular requiere de una transposición didáctica que incluya sobre todo “un saber-hacer”. (Sánchez Vázquez, 2014)

La enseñanza de metodologías de investigación científica se vincula con la introducción al conocimiento científico, su génesis, sus avances y sus transformaciones. Desde este punto de vista es el primer ámbito en el que la actividad científica tiene efectos al “transformar las mentes de las personas y estructurarlas conforme a los contenidos, reglas metodológicas y valores que caracterizan a la ciencia”, como plantea Echeverría (2001, p.43-44)

#### 4. ¿Por qué analizar Planes de Estudio?

A partir de este recorrido, para indagar sobre la propia práctica docente sería necesario contemplarla como un proceso en el que interviene una serie compleja de dimensiones. Estas dimensiones atañen tanto al análisis de los contenidos curricu-



lares existentes, la aplicación de estrategias pedagógicas para la comprensión de los saberes específicos, la consideración de ideas previas de los estudiantes como a la reflexión sobre los contextos sociales, políticos e institucionales que enmarcan y condicionan la enseñanza en el nivel superior, entre otros aspectos, tal como menciona Sánchez Vázquez (2014).

En este sentido, estas dimensiones muestran una red de interconexiones a partir de la que podemos pensar múltiples formas de influenciarse unos a otros, más que una linealidad causal. Los resultados de estas interacciones consideramos que pueden reflejarse en la enseñanza, en particular, de metodologías de investigación científica.

En los intercambios relacionados específicamente con nuestra práctica docente actual surgieron preocupaciones acerca de la enseñanza de metodologías de investigación científica, observando similitudes y diferencias asociadas a los propios saberes disciplinarios. Tal como sintetiza Sánchez Vázquez (2013), estas diferencias se relacionan con modos de concebir la realidad, formas de relacionarnos con el objeto de interés y maneras de valorarlo. Es decir, como señala Lahitte (2013, en Sánchez Vázquez, 2014) la enseñanza de metodologías de investigación científica no se agota en la transferencia de un corpus teórico y aplicado específico.

Así, se inicia como punto de partida en la propia experiencia, de forma que abarque la historia profesional en un recorrido espiralado entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos que está enmarcado en un contexto institucional y socio-político, propio de la institución universitaria y en su articulación con la región en la que ella se encuentra inmersa.

Por su parte, Laplacette, G., Vignau, L., Suárez, N. y Da Representação, N. (2009) destacan que la enseñanza de metodologías de investigación requiere una reflexión sobre las prácticas disciplinarias y sus contextos. Destacan aquí que se trata de un campo integrador tanto de contenidos teóricos como metodológicos y que necesitan ser visibilizados en la currícula.

En este caso, para este trabajo en particular, tomaremos como eje de observación el discurso escrito de las carreras. Es decir, nos posicionaremos en la lectura y análisis de la fundamentación de los Planes de Estudio de aquellas formaciones profesionales que indiquen en su malla curricular la existencia de espacios denominados Metodología de la Investigación.

Consideramos, entonces, que un análisis cuantitativo y cualitativo de los planes de estudio es una fuente de información no sólo importante, sino necesaria, para la comprensión del estatus que se le da en las diferentes áreas de conocimiento a la alfabetización científica de los profesionales en formación. Nos referimos al análisis

cuantitativo en términos de lecturas lineales de presencia-ausencia de las categorías de análisis sometidas a observación. En tanto la perspectiva cualitativa está asociada a la lectura dinámica de la interacción de estas categorías entre sí y en sus formas de uso en los documentos observados.

Una tarea preliminar de este estudio se basa en la lectura y análisis de los planes de estudio de las carreras de grado universitario de la UNR, particularmente de las fundamentaciones de los mismos y en las formas de presentar los perfiles profesionales o perfiles de los títulos a los que hace referencia. Esta lectura nos permite identificar aquellas formaciones profesionales en las que se incluye la investigación científica como uno de los aspectos en los que se formarán los estudiantes.

##### 5. ¿Cuáles son las categorías de análisis y por qué?

Considerando que en la UNR se dictan 75 carreras de grado y pregrado (al momento de corte de este estudio), distribuidas entre profesionalizaciones, licenciaturas, profesorados y tecnicaturas, hemos decidido tomar aquellas carreras que tengan una duración de 5 años o más, dado que son las denominadas profesionalizaciones y licenciaturas; es decir, aquellas que se consideran de grado universitario. Particularmente en estos dos tipos de formaciones superiores podemos observar, a través de sus planes de estudio, una mayor propensión a la profundización y avance disciplinares a través de la producción de conocimiento, específicamente de conocimiento científico.

Debido a la diversidad de áreas de conocimiento coexistentes en esta institución decidimos agruparlas en categorías de acuerdo al ordenamiento establecido desde una perspectiva marxista. Esta categorización manifiesta “la importancia de la dialéctica como disciplina y como procedimiento metodológico de validez del conocimiento alcanzado” (Saldivia, 2009, p.212). Es así que el agrupamiento estará organizado en función de las siguientes categorías: lógica, matemática, naturales y humanísticas.

A los fines de este ordenamiento, y con la intención de lograr un mejor acercamiento a los documentos, más precisamente a lo que allí está narrado, hemos realizado una revisión general de las mallas curriculares. Nuestra tarea estaba vinculada con la expectativa de identificar en qué carreras la formación científica integra los espacios curriculares de tránsito obligatorio para los estudiantes. Para ello se buscaron las asignaturas con nombres específicos como Metodología de la Investiga-

ción o Investigación. Este trabajo dio como resultado una reducción importante en la cantidad de Planes de Estudio sobre los que centrar nuestra atención.

El análisis inicial que pretendemos realizar sobre estos documentos ya particularizados se relaciona con la aparición, en forma explícita, de cuatro categorías, a saber: Investigación – Metodología de la Investigación – Formación Científica – Perfil Profesional (asociado a la Investigación).

Todas y cada una de ellas han sido pensadas, a priori, como indicadores de la existencia de una definición institucional guiada hacia una visión ampliada de la formación del futuro profesional. Visión ésta enmarcada en una perspectiva de avance disciplinar, del campo del saber y del ámbito de una práctica profesional posible.

Para la consecución de esta aproximación analítica, hemos tomado el camino de la construcción de matrices de datos; las que nos han posibilitado lecturas y relecturas dinámicas de los conceptos, sus formas y sus articulaciones. Los puntos de observación que dieron mayor lugar para el análisis de las categorías y sus interacciones, se anclaron en dos apartados bien definidos en las fundamentaciones de los Planes de Estudio: Finalidad del Plan de Estudio y Perfil del Título o Perfil Profesional.

## 6. Tabla de cada categoría de análisis con los contenidos observados y descripciones analíticas

A continuación destacaremos en imágenes los primeros puntos sobresalientes de los agrupamientos de los planes de estudio y, en un segundo momento, mostraremos las apariciones y dinámicas de las categorías conceptuales halladas en ellos.

Agrupamientos por categoría según Saldivia (2011)				
Categorías / Facultades	Humanísticas	Naturales	Matemáticas	Lógicas
	Antropología	Bioquímica	Matemáticas	
	Administración de Empresas	Farmacia	Ingeniería Agronómica	
	Bellas Artes	Enfermería	Química	
	Ciencia Política	Fonoaudiología		
	Comunicación Social	Recursos Naturales		
	Economía	Medicina		
	Historia	Biotechnología		
	Relaciones Internacionales	Ciencia y Tecnología de los alimentos		
	Trabajo Social			
	Música			
	Psicología			
<b>Cantidades de Carr</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>

Tabla 1. Agrupamiento de Carreras

En primera instancia presentamos una lectura lineal cuantitativa del análisis de los planes de estudio, tomando en consideración el total de las carreras consideradas de grado universitario, es decir las profesionalizaciones y licenciaturas.

Del total de las carreras de grado y pre grado de la UNR 38 corresponden al grado de licenciatura o profesionalización. De ellas sólo 22 contienen metodología de la investigación o investigación como materia.

Dado que el análisis se realiza sobre lo narrado en la Fundamentación de los planes, en sus apartados Finalidad y Perfil del Título o Perfil Profesional, notamos que uno de ellos no cuenta con estos elementos en el documento de acceso abierto o libre (versión web pública). Si bien se solicitó a las autoridades correspondientes una copia del mismo, al cierre de este trabajo no se ha recibido respuesta aún. Por esta razón, hemos decidido trabajar sobre 21 de ellos a los que se tuvo acceso en su formato completo. Estos planes corresponden a carreras radicadas en 7 de las 12 facultades dependientes de esta universidad.

De todos los planes analizados, sólo en 2 se hallan elementos relacionados con las 4 categorías en análisis.

Observando individualmente cada una de las categorías conceptuales, 13 mencionan directamente el término *Investigación*; 8 hablan de *Metodología* o *Metodología de la Investigación*; 10 refieren a la *Formación Científica*; y, por último, 16 hacen referencia a la actividad investigativa como *Perfil Profesional* o *Perfil del Título*.

Cabe aclarar que, si bien en la mayoría de los documentos se transcriben las Incumbencias Profesionales o Actividades Reservadas al Título Profesional, actividades o caracterizaciones generales de las actividades en las que los profesionales pueden desempeñarse una vez obtenido el título de grado correspondiente, hemos decidido no tomar en cuenta este apartado. Si bien entendemos que estas Incumbencias Profesionales tienen una incidencia bastante directa sobre los contenidos, consideramos que todas ellas conforman enunciados muy generales más articulados en sus formas escritas a una inserción práctica que a la demostración de una formación académica específica. Esta situación, que podría tomarse como eje de análisis en otro momento, aquí podría generar ideas confusas sobre el tema que nos convoca. Intentamos no perder de vista la inclusión en el mundo de la producción científica de aquellos que están en formación inicial.

Para continuar con las perspectivas analíticas, como mencionáramos más arriba, luego de la lectura lineal cuantitativa nos enfocamos en una mirada más dinámica o cualitativa, que nos podrá llevar, en otro momento, a una comprensión ini-

cial sobre cómo se entiende la iniciación de los estudiantes en el mundo científico plasmado en los documentos. Por ello, la necesidad de organizar y optimizar la información hallada y dada la cantidad de carreras a analizar, nos ha llevado a presentar el material de acuerdo a un agrupamiento en función de una división marxista de la ciencia, sugerida por Saldivia (2011). Como ya vimos, este autor propone que de acuerdo a la dialéctica epistemológica de los saberes se los pueda clasificar en ciencias lógicas, ciencias matemáticas, ciencias naturales y ciencias humanísticas.

Como podemos observar en la Tabla 1 (ver más arriba) en la distribución de las carreras de grado hallamos que aquellas que son comprendidas como áreas de conocimiento lógico / abstracto, en las que se considera que su forma de proponer y pensar la construcción de conocimiento es pura o básica (tales los casos de áreas como Lógica, Ética, Matemática, Filosofía) no figuran dentro de la matriz de análisis. Esta situación puede darse por dos motivos, a saber: el Plan de Estudio no incluye materias como Metodología de la Investigación o Investigación; o, no existe esa carrera en nuestra universidad.

Si nos posicionamos en la columna correspondiente a las ciencias matemáticas, hallamos áreas de conocimientos que involucran la puesta en práctica de la lógica de pensamiento matemático. Se diferencia de la categoría clasificatoria anterior precisamente por su esencia práctica, por su concepción de ingenio o lo ingenieril como aquello que busca producir o crear una respuesta concreta frente a un problema puntual. Sin embargo, de todas las áreas de conocimiento ingenieriles sobre las que forma nuestra universidad, una, y tan sólo una de ellas, forma parte de este análisis.

La columna que sigue en cantidad de carreras que pueden ser clasificadas dentro de sus parámetros es la que contiene a las Ciencias Naturales. Las áreas de conocimiento que se agrupan en este espacio pertenecen a tres facultades. Una particularidad interesante se relaciona con esta pertenencia y su vinculación con aquellas carreras englobadas en la clasificación de áreas de conocimiento lógico. En términos enumerativos podemos observar que se hace más evidente esa relación cuando mencionamos que tanto Bioquímica, Farmacia, Biotecnología, Ciencia y Tecnología de los alimentos como Química se dictan en la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Asimismo, vemos que Recursos Naturales e Ingeniería Agronómica se dictan en la Facultad de Ciencias Agrarias. Y por último, en este mismo sentido, aunque sin vínculos en la columna de las ciencias lógicas, podemos enumerar que las carreras de Medicina, Enfermería y Fonoaudiología pertenecen a la Facultad de Ciencias Médicas.

Finalmente, nos posicionamos en la primera columna de la tabla, aquella que cuenta con mayor cantidad de carreras agrupadas: las Ciencias Humanísticas. Hallamos aquí profesionalizaciones y licenciaturas muy variadas, pertenecientes a cuatro diferentes facultades. Aparecen aquí áreas artísticas, comunicaciones y económicas. La particularidad de este grupo es que ninguna de ellas está vinculada de forma alguna con las carreras agrupadas en las demás categorías clasificatorias.

A continuación nos abocamos a la lectura de la Tabla 2.

Categorías halladas en los planes analizados			
Investigación	Metodología de la Investigación	Formación Científica	Perfil Profesional
Agronomía	Antropología	Administración de Empresas	Agronomía
Antropología	Bellas Artes	Agronomía	Bioquímica
Bellas Artes	Ciencia Política	Antropología	Biotecnología
Bioquímica	Ciencia y Tecnol. De los alimentos	Ciencia Política	Ciencia Política
Ciencia y Tecnol. De los alimentos	Fonoaudiología	Farmacia	Ciencia y Tecnol. De los alimentos
Comunicación Social	Historia	Fonoaudiología	Enfermería
Economía	Medicina	Historia	Farmacia
Enfermería	Psicología	Medicina	Fonoaudiología
Fonoaudiología		Psicología	Historia
Farmacia		Recursos Naturales	Medicina
Medicina			Música
Psicología			Psicología
Química			Química
			Recursos Naturales
			Relaciones Internacionales
			Trabajo Social

**Tabla 2. Categorías por carrera**

En esta Tabla hemos intentado volcar en forma sintetizada y sistematizada el hallazgo de cada categoría de análisis. Como mencionamos anteriormente, estos hallazgos no son encuentros casuales (dado que hay una búsqueda orientada), ni construcciones interpretativas; corresponden a la aparición de los términos específicos en el desarrollo de las Fundamentaciones de los Planes.

Obsérvese que los campos coloreados en cada una de las cuatro columnas corresponden a las mismas dos carreras: Medicina y Psicología. Este resultado pone en evidencia que son sólo estas dos áreas de conocimiento las que cuentan en sus documentos con todos los términos conceptuales que se buscaban.

Desde otra perspectiva, es destacable que la mayoría de las carreras analizadas (16/21) hacen referencia a inserción en el campo de la investigación como una de las aspectos del perfil profesional o perfil del título. De acuerdo a sus instituciones de pertenencia sólo (Ciencias Económicas y Estadísticas) una de las facultades que

integra el grupo de las instituciones referenciadas no se ve representada en esta categoría conceptual de análisis.

Cabe destacar que existen cuatro carreras en las que sólo pudo hallarse una única categoría de análisis, pero no la misma. El punto interesante desde esta perspectiva es que dos de ellas son, justamente, las que se dictan en esta misma facultad.

Por último, nos adentramos en la siguiente y última Tabla presentada para la lectura general.

Categorías halladas en los planes analizados			
Investigación	Metodología de la Investigación	Formación Científica	Perfil Profesional
Agronomía	Antropología	Administración de Empresas	Agronomía
Antropología	Bellas Artes	Agronomía	Bioquímica
Bellas Artes	Ciencia Política	Antropología	Biotecnología
Bioquímica	Ciencia y Tecnol. De los alimentos	Ciencia Política	Ciencia Política
Ciencia y Tecnol. De los alimentos	Fonoaudiología	Farmacía	Ciencia y Tecnol. De los alimentos
Comunicación Social	Historia	Fonoaudiología	Enfermería
Economía	Medicina	Historia	Farmacía
Enfermería	Psicología	Medicina	Fonoaudiología
Fonoaudiología		Psicología	Historia
Farmacía		Recursos Naturales	Medicina
Medicina			Música
Psicología			Psicología
Química			Química
			Recursos Naturales
			Relaciones Internacionales
			Trabajo Social

**Tabla 3. Agrupamiento y Categorías**

Si bien esta tabla es similar a la anterior, lo que queremos evidenciar aquí es la doble lectura y organización de los planes de estudio trabajados. Los tres colores destacados están asociados, cada uno de ellos, a la clasificación marxista de las ciencias que, como ya vimos, sólo tres de las cuatro áreas contienen elementos. Los colores indicativos responden a: Celeste → Ciencias Matemáticas; Verde → Ciencias Naturales y Lila → Ciencias Humanísticas.

Como puede observarse, únicamente las áreas matemáticas carecen de sentencias en sus fundamentaciones que refieran directamente a Metodología de la Investigación. Aunque no es una categoría que aparezca con frecuencia en los planes ana-

lizados, podemos ver que en la mayoría de los casos se da en los casos de carreras asociadas a las áreas humanísticas.

Una situación de características similares, en cuanto a la cantidad de carreras humanísticas por sobre las naturales, se observa en la lectura de la categoría formación científica.

En las dos categorías conceptuales restantes, perfil profesional e investigación, la relación se invierte, teniendo mayor peso el área de las ciencias naturales por sobre las humanísticas.

## 7. Discusión de lo observado en las tablas

Como se planteara desde el inicio de este trabajo, la intención aquí es mostrar los primeros análisis que se realizaron sobre los planes de estudio de las carreras de licenciatura o profesionalistas de la UNR.

Estos análisis tienen por finalidad ir recorriendo el camino que nos llevará hacia la comprensión de las características que tiene la enseñanza de metodologías de la investigación científica en los estudios de nivel superior.

¿Por qué nos interesa conocer esto? Pues porque consideramos que la enseñanza de metodologías de la investigación científicas es mucho más que impartir un protocolo de pasos y técnicas. Porque nos centramos en una idea reflexiva, dinámica, incluso dialéctica en relación a la investigación. Porque entendemos que investigar es producir, es construir conocimientos, y también ampliar el horizonte disciplinar.

Tal como escribíamos al inicio de este trabajo, cuando siguiendo los planteos de González Galván (2008) decíamos que la investigación debe ser parte de la formación general del estudiante de grado universitario en cualquier disciplina.

Es precisamente porque pensamos de esta manera que emprendimos este trabajo en el que observamos, inicialmente y a priori, que muchas de las carreras de formación profesional no presentan esta visión de una manera clara, en cuanto a la utilización de los términos y nominaciones de las materias. También leemos que los términos aparecen con mayor claridad y frecuencia en las áreas consideradas humanísticas. Que es evidente que los contextos institucionales imprimen estilos de formación, tal como planteáramos también al inicio cuando citábamos a Sánchez Vázquez.

Hoy sabemos que la universidad es un centro neurálgico de formación profesional y científica, de producción, profundización y ampliación de conocimientos.



También sabemos que no es el único, pero sí uno de los más prestigiosos. Estas ideas es necesario ampliarlas, profundizarlas. Para ello es que consideramos, como los autores con los que trabajamos, que es necesario trabajarlo desde la formación de grado.

## 8- Bibliografía de Referencia

- Anijovich, R.; Cappelletti, G.** (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. (21) pp. 241-257.
- Borgobello, A. y Espinosa, A.P.** (2014). La enseñanza de la metodología de la investigación psicológica desde la perspectiva de los estudiantes. En López, C.E.; Bulacio, L. y Migliaro, M. (Coord.). Ciencia y Tecnología: Divulgación de la producción científica y tecnológica. Rosario: UNR Editora pp. 457-460.
- Canto Ramírez, J.L.** (2009). Metodología de la investigación en el nivel superior. Cuestiones epistemológicas en su enseñanza. Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación. México DF 1 (1-1) pp. 142-163
- Echeverría, J.** (2001). Enseñanza de la ciencia y educación en valores. ÉNDOXA: Series Fisológicas. UNED, Madrid. (14) pp. 41-59
- González Galván, J.** (2008). Enseñanza de la metodología de la investigación aplicada al derecho: ¿ciencia Jurídica o ciencia ficción? Un ensayo de autocrítica. Boletín Mexicano de Derecho Comparado. Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México. Pp. 469-510
- Gugliano, A.; Robertt, P.** (2010). La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. Cinta de Moebio Universidad de Chile, Santiago, Chile (38) pp. 61-71
- Laplacette, G., Vignau, L., Suárez, N. y Da Representação, N.** (2009). Enseñando Metodología de la Investigación. Análisis de experiencias. Revista de la Maestría en Salud Pública, 7(14) pp. 1-13
- Touriñán López, J.M. y Sáez Alonso, R.** (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. Revista Galega de Ensino. 14(18) pp. 377-410
- Sánchez Vázquez, M.** (Coord.) (2014) La enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología: Un acercamiento crítico a sus fundamentos y problemáticas. Universidad Nacional de La Plata - La Plata. Edunlp.

**Saldivia M., Zenobio** (2009) La Antigua Tarea De Ordenar Y Clasificar A Las Ciencias. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* [en línea] [Fecha de consulta: 19 de enero de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027766012> ISSN 0716-498X

# **Entre la fragmentación y la integración curricular. Un estudio sobre modelos y desarrollos posibles para la innovación del curriculum en las Universidades Públicas Argentinas**

ADRIANA MIRIAM FERNÁNDEZ

DANIELA AZURMENDI

ELENA BOSCHI

MÓNICA YEDVAB

amfernandez@unla.edu.ar / danielaazurmendi@gmail.com / elenaboschi@unla.edu.ar /

myedvab@gmail.com

Universidad Nacional de Lanús UNLa

## **Proceso de investigación**

La singularidad de la investigación que aquí se describe radica, entre otras cuestiones, en su inscripción en la Secretaría Académica que se concibe no solo como un espacio de gestión sino de generación de conocimientos, entendiendo que se trata de un ámbito institucional de impacto para liderar procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, complejizando así la mirada de los procesos de gestión curricular que le competen. Esta investigación se propone en continuidad con un primer estudio de casos concluido a fines de 2015 que tuvo como objeto el curriculum universitario<sup>1</sup>. La perspectiva de ambas investigaciones busca mantener el sentido de la producción de un saber que se constituya en insumo legítimo para la toma de decisiones en el marco de las acciones de política académica.

Las propuestas de formación expresadas en los planes de estudio universitario han adoptado tradicionalmente una organización disciplinar fragmentada. Sin embargo, el ejercicio profesional requiere de habilidades y capacidades para articular saberes pertinentes en la resolución de problemas, que se presentan como complejos y multideterminados, y cuyas variables requieren ser identificadas y relacionadas apelando a múltiples campos de saberes y prácticas. Como lo señala Davini (2005), el curriculum supone un proceso complejo, un campo de cruce entre el co-

---

1 Una síntesis de ese estudio de casos se presenta en este mismo Encuentro a través de la ponencia titulada: *Problemáticas sociales, formación en la práctica y disciplinas: articulaciones y tensiones en la construcción del curriculum en la Universidad Nacional de Lanús*

nocimiento, los sujetos y las prácticas educativas, y por lo tanto, más amplio que la noción restringida de “plan de estudios”. Zabalza (2012) analiza la integración curricular como un proceso de innovación institucional que se proyecta tanto sobre el diseño y desarrollo de las tareas docentes, como sobre los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

La necesidad de superación de los modelos fragmentados se expresa en los propósitos de las políticas públicas para el nivel superior. El Consejo Interuniversitario Nacional Argentino (CIN) en 2010, reconoce entre los retos de las universidades públicas “ *la necesidad de propiciar la distribución social del conocimiento, convirtiendo a la educación en un mecanismo de cohesión e integración social, **pasando de los modelos disciplinares a los transdisciplinares** y generando carreras y propuestas formativas innovadoras que respondan a los nuevos desafíos sociales, ambientales, culturales, científicos, tecnológicos, económicos y políticos requeridos por nuestra comunidad para alcanzar un desarrollo sostenible, una mayor integración regional y una sociedad más justa e inclusiva*”.<sup>2</sup>

Es preciso reconocer que la noción de integración entraña diferentes dimensiones: cognitiva, epistemológica, curricular. Desde una perspectiva cognitiva cabe destacar los desarrollos de Clark y Linn (2006) en el marco de las investigaciones sobre cambio conceptual. Estudios longitudinales dan cuenta de que los estudiantes desarrollan *ecologías conceptuales* que involucran múltiples elementos relacionados e ideas de variados niveles de sofisticación, conexiones y conflicto. Los estudios empíricos muestran que las respuestas a preguntas conceptuales aisladas resultan significativamente diferentes de aquellas que involucran el mismo concepto respecto de fenómenos concretos y a través de situaciones contextualizadas.

En una perspectiva epistemológica cobra significación la perspectiva de García, R acerca de los sistemas complejos. Como señala este autor: *El doble proceso de diferenciación e integración constituye el procedimiento metodológico para realizar un estudio interdisciplinario de un sistema complejo: en efecto en tanto los problemas de un sistema natural ignoran las fronteras entre las disciplinas, sus elementos aparecen indiferenciados dentro de una totalidad no bien definida. El estudio disciplinario comienza cuando se han identificado elementos del sistema que caen dentro del dominio de disciplinas particulares. Pero aquí cabe formular dos observaciones: a) cuando el problema disciplinario surge por diferenciación de una problemática general, lleva consigo una perspectiva diferente de aquella que hubiera tenido si se lo hubiera enfocado a partir de la disciplina en cuestión, y*

---

2 Consejo Interuniversitario Nacional (2010) *Las Universidades Públicas en el año del Bicentenario*

*b) el proceso posterior de integración, (de los resultados de la investigación disciplinaria sobre la problemática general) adquiere entonces una función enriquecedora, en la medida en que exige tomar en consideración las interrelaciones con los demás problemas disciplinarios que surgieron de la misma problemática. (García, R; 2006: 71)*

La dimensión curricular se sustenta así en las dimensiones cognitiva y epistemológica al reconocer el valor de configurar espacios de formación que reconozcan la integración epistemológica que se relaciona con la naturaleza de los problemas de un campo profesional objeto de formación así como la integración cognitiva que en esos espacios encuentran oportunidades de desarrollo a través de las experiencias que proponen.

A nivel internacional, y en particular en el campo de la educación médica, se vienen aplicando programas de curricula integrados desde la década del 50. Este campo da cuenta de una importante producción de conocimiento sobre integración curricular, reconocida como una cuestión de profunda relevancia para el desarrollo de propuestas y prácticas de formación.

Algunos ejemplos representativos son el caso de la Western Reserve University de Cleveland hacia la década del 60, y posteriormente, la Universidad de MacMaster, en Canadá que desarrolló a fines de los años sesenta el método de aprendizaje basado en problemas. En 1986, la facultad de Medicina de la Universidad de Harvard inició su sección de aprendizajes basado en problemas (ABP) y pocos años después convirtió todo su programa hacia a una orientación en ABP, lo que dio legitimidad a la propuesta para que otras escuelas de América del Norte y más tarde, América Latina siguieran esta línea de trabajo. Existen en la actualidad varios países que se han plegado a este proceso de cambio como Estados Unidos, los Países Bajos, Alemania, Inglaterra, Suecia, España, Italia, Brasil, Argentina, Chile y Uruguay. Según refiere Borrel Bentz,

*“Uno de los fundamentos clave de su defensa es que el enfoque en los casos clínicos empleando el método ABP fomenta la integración de la información en la mente de los estudiantes, rompiendo de esta manera con la ya clásica crítica del fraccionamiento del currículo y los compartimentos estancos de las ciencias básicas y clínicas”. (Borrell Bentz 2005,30)* De este modo la integración curricular representada por su estructuración en torno del método basado en problemas promueve la integración cognitiva.

La preocupación que esta cuestión ha representado para este campo de formación específico ha dado lugar al desarrollo de la denominada *Escalera de integración curricular* diseñada por Harden (2000), como una herramienta para la plani-

ficación y evaluación del curriculum. Este esquema describe once niveles que van desde la enseñanza y aprendizaje basados en asignaturas (peldaño inferior), hasta el peldaño transdisciplinario como el nivel más alto de integración. Cada nivel tiene una caracterización precisa, lo que convierte a este esquema en un recurso valioso para relevar e identificar niveles de integración en diferentes propuestas curriculares, más allá de la educación médica. Al respecto Harden sostiene que además del uso para el diseño de planes de estudio, la escalera de integración puede ser utilizada para la evaluación curricular y para evaluar el nivel de integración de un curriculum. Se convierte así en una herramienta de referencia para esta investigación. La gradualidad en los niveles de integración que presenta la escalera de Harden permite explorar e identificar distintas opciones posibles de integración según resulten apropiadas a diferentes condiciones y evita la polarización del debate sobre integración curricular. El nivel apropiado de integración depende de numerosos factores incluyendo las tradiciones curriculares existentes, las experiencias y puntos de vista de los docentes, la estructura institucional, entre otros, por lo que el esquema de Harden invita más que decidir sobre integrar o no, a analizar la integración deseable en un marco posible.

En el marco de los procesos de innovación de la Educación Superior, si bien se reconoce la importancia de la integración curricular, aparece como una meta a alcanzar pero a la vez, representa un problema a resolver. Por ello resulta relevante el desarrollo de estudios y relevamientos sistemáticos que aporten, tanto a los procesos de gestión académica en torno del curriculum, como a la enseñanza.

A tal fin esta investigación propone un proceso de indagación para conocer el estado de situación de las propuestas curriculares respecto de los niveles de integración, en carreras de grado de universidades nacionales argentinas, a partir de la aplicación de la escala de Harden modificada, como así también identificar un conjunto de variables relevantes asociadas a procesos y experiencias vigentes de integración curricular. En particular esta presentación analiza los avances de la primera fase de esta investigación.

La investigación parte de los siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la representación que tienen en la educación universitaria argentina los distintos niveles de integración curricular, de acuerdo con la escala de Harden?
- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los diferentes niveles de integración curricular, los modelos institucionales, los campos profesionales y las prácticas de enseñanza?
- ¿Cómo impactan las estrategias de integración en los procesos de formación profesional?

Son sus objetivos generales

1- Conocer los niveles de integración curricular adoptados por las carreras de grado en las universidades nacionales argentinas.

2- Indagar en profundidad modelos de integración curricular en desarrollo en carreras de grado en universidades nacionales argentinas.

3- Analizar fortalezas de los modelos curriculares integrados para los procesos de formación profesional.

Y sus objetivos específicos

a) Identificar los niveles de integración del curriculum en una muestra de carreras de grado en universidades nacionales argentinas, a partir de la aplicación del modelo de la escalera de Harden.

b) Elaborar un mapa del estado de situación de los niveles de integración curricular en la muestra seleccionada de carreras de grado en las universidades argentinas.

c) Identificar regularidades relativas a modelos institucionales, campos disciplinares o profesionales y prácticas de enseñanza, vinculadas con los casos identificados en los niveles más altos de integración de acuerdo con las definiciones de la escala de Harden.

d) Identificar la incidencia de diferentes modelos de integración curricular en el espacio de las Prácticas pre-profesionales en un conjunto de casos tomados de la muestra relevada.

La primera fase del proyecto corresponde a un estudio descriptivo exploratorio tendiente a ubicar en una escala de niveles de integración creciente propuestas curriculares de universidades nacionales a partir de una muestra. Por esta razón no se plantean hipótesis para esta fase pero la indagación requiere explicitar dos supuestos claves para la realización del estudio:

- La oferta universitaria de grado en las universidades argentinas supone diferentes niveles de integración curricular.
- La denominada escalera de Harden es una herramienta útil y pertinente para la caracterización y clasificación del conjunto de las propuestas curriculares universitarias en términos de su integración.

La segunda fase (objetivos general 2 y 3 y específicos c y d) avanza hacia la identificación de algunas correlaciones relativas a los modelos curriculares identificados en los niveles más altos de integración. En este sentido esta fase se orienta por las siguientes hipótesis:

- El curriculum integrado establece relaciones significativas con determinados modelos institucionales, campos profesionales y prácticas de enseñanza y de evaluación específicas.

- Las diferencias entre modelos de bajo nivel de integración y alto nivel de integración impactan específicamente en el desempeño de los estudiantes en las prácticas pre profesionales en tanto estas configuran espacios que requieren de los estudiantes procesos de integración.

De este modo la primera, corresponde a un diseño descriptivo exploratorio que utilizará como herramienta de cualificación la escalera de Integración de Harden modificada. Las unidades de análisis son curricula de carreras de grado en funcionamiento de universidades nacionales de nuestro país, seleccionadas a partir de una muestra intencional.

En esta etapa el análisis se concentra en los documentos curriculares de carácter público (planes de estudio vigentes), otros documentos asociados como reglamentos académicos, etc. también de acceso público. En esta misma etapa se inicia el análisis bibliográfico. Al finalizar esta etapa se podrá elaborar un mapa del estado de situación de los niveles de integración curricular en la muestra seleccionada de carreras de grado en las universidades argentinas, según se establece en los objetivos.

En la segunda fase, que corresponde al segundo año del proyecto, se seleccionan los casos que den cuenta de los niveles más altos de integración curricular de acuerdo con lo establecido por la escala de Harden, conforme al relevamiento realizado en la primera fase. Se procederá a realizar un análisis en profundidad a través del estudio de casos, y se buscará identificar regularidades entre los casos analizados.

En esta fase se implementarán entrevistas en profundidad y encuestas dirigidas a los actores involucrados en el desarrollo curricular, en particular docentes y estudiantes, y se analizarán documentos específicos.

Durante el desarrollo de esta fase se analizará comparativamente la incidencia de modelos de menor y mayor nivel de integración a partir de entrevistas con estudiantes pertenecientes a casos que se ubican en extremos opuestos de la escala. Estas entrevistas se concentrarán en la experiencia de los estudiantes en los espacios de prácticas pre-profesionales. Con respecto al análisis de los datos recogidos se propone el análisis cualitativo y estadístico.

Se prevé que los resultados de las distintas etapas promuevan intercambios dentro del sistema universitario nacional relacionados con procesos de innovación curricular y mejora de la enseñanza.



## La escalera de Harden modificada

Esta investigación adoptó como instrumento de análisis de los niveles de integración en los planes de estudio de las distintas universidades, la escalera de Harden, adaptada para este fin. La adaptación de la Escalera de Harden como instrumento de evaluación curricular que se propone en este proyecto reconoce su pertinencia en términos de las nociones de integración que presenta. Sin embargo, el instrumento original define para cada nivel indicadores que son propios de los procesos de desarrollo curricular, no siempre visibles a través de la estructura de los planes de estudio.

El relevamiento que se propone en la primera fase de esta investigación tomó como base empírica los documentos curriculares de las carreras seleccionadas, por lo que resultó necesario adecuar el instrumento, redefiniendo los indicadores atendiendo a lo que se hace visible a través del curriculum escrito. Al mismo tiempo la versión adaptada reduce la cantidad de escalones, ya que parte de los matices del instrumento original remiten a los procesos de enseñanza más que a sus determinaciones curriculares.

Siguiendo la perspectiva de Ivor Goodson, reconocemos en esta investigación la importancia central del curriculum escrito ya que este es el testimonio visible y público de justificaciones racionales escogidas y una retórica legitimadora de la enseñanza (...) *El curriculum escrito proclama y apuntala a la vez ciertas intenciones básicas de la enseñanza cuando se pone en práctica en estructuras e instituciones.* (Goodson, I.; 1995:45) Es además el único aspecto tangible de un diseño de recursos provisión de fondos e intereses materiales y escalafonarios asociados. En síntesis el curriculum escrito es una fuente documental que se constituye en una de las mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la enseñanza. (Goodson, I.; 1995:46)

Se presenta a continuación la escala modificada en el marco de la presente investigación con los indicadores definidos para el análisis del curriculum escrito.

La aplicación del instrumento tuvo una instancia de ensayo que permitió compartir en el equipo de trabajo, cuestiones de implementaciones que hicieron posible unificar criterios para la aplicación y confección de los informes correspondientes a cada carrera y universidad.

Peldaño Harden original	Peldaño Harden modificada	Indicadores a nivel del plan de estudios (currículum escrito)
I	I	Organización por disciplinas independientes entre si
II		
III		
IV	II	Presencia recurrente de habilidades genéricas o transversales en la fundamentación del plan, los objetivos, y contenidos mínimos de las diferentes asignaturas
V	III	La presencia de materias con contenidos afines, incluidas en un mismo periodo -bimestre, cuatrimestre, año- de acuerdo con la temporalidad propuesta por el currículum escrito
VI	IV	Organización de las diferentes asignaturas en áreas en el plan de estudios.
VII	V	Planes de estudio que introduzcan un espacio destinado a la integración con baja incidencia en la estructura y en la carga horaria total del plan (menor al 10%)
VIII	VI	Curricula que contengan espacios de integración con una presencia creciente a lo largo de todo el plan y con cargas horarias superiores al 10%. Casos de estos espacios se considerarán: Talleres de trabajo final, distintos tipos de prácticas pre profesionales, Ateneos, seminarios de integración o espacios curriculares basados en problemas.
IX	VII	Organización <b>centrada en un tema o problema</b> que es abordado desde diferentes disciplinas que no pierden su identidad específica. (Ej. Núcleo clínico abordado desde la fisopatología, la técnica dieto-terápica.)
X	VIII	El tema o problema es el núcleo del aprendizaje y centro de la organización curricular. Hay una pérdida de las perspectivas disciplinares (Ej. Género. Infancias. Pobreza)
XI	IX	Desaparecen las disciplinas y el tema. El ejemplo típico es la inmersión en territorio en el que los problemas emergen y requieren soluciones. Las prácticas pre-profesionales son ejemplos típicos de esta escala de integración.

## La muestra

La selección de la muestra de las carreras a analizar se organizó tomando como base la clasificación de la oferta académica según ramas del conocimiento, emanada de la Secretaría de Políticas Universitarias: Ciencias Aplicadas, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales de manera que todas las ramas quedaran representadas en las carreras seleccionadas para el presente estudio. Al mismo tiempo se decidió considerar como criterio de selección, carreras de trayectoria y tradiciones de formación en las universidades Argentinas como *Medicina, Abogacía, Ingeniería Civil*, etc., y carreras cuya inclusión en el ámbito académico argentino no superara los 40 años, tal es el caso de Ingeniería en Telecomunicaciones, Diseño Gráfico, Ciencias Ambientales, entre otras. De esta manera se construyó el siguiente cuadro de carreras a analizar.

Rama	Disciplina	Áreas	Carreras seleccionadas
Ciencias Aplicadas	Arquitectura y Diseño	Arquitectura y Diseño	Lic. en Diseño Gráfico Lic. En Audio visión Li. en artes multimediales
	Ingeniería	Ingeniería Civil Ingeniería en Telecomunicaciones	Ingeniería Civil Ingeniería en Telecomunicaciones
Ciencias Básicas	Biología	Biología	Lic. en Biología Prof. De Biología Ciencias Ambientales
Ciencias de la Salud	Medicina	Medicina	Médico
	Paramédicas y Auxiliares de la Medicina	Enfermería	Lic. en Enfermería
		Nutrición	Lic. en Nutrición
Ciencias Humanas	Educación	Ciencias de la Educación	Lic. en Ciencias de la Educación
			Lic. en Educación
Ciencias Sociales	Derecho	Derecho	Abogacía
	Relaciones Institucionales y Humanas	Relaciones Laborales	Lic. en Relaciones Laborales

Este cuadro permitió organizar el recorte de la muestra para luego acceder a identificar en cada una de las 55 universidades nacionales, las carreras seleccionadas según el criterio acordado en el equipo de investigación. Una vez seleccionadas las carreras se analizó el universo completo de la oferta en el conjunto de las universidades públicas argentinas

El siguiente paso fue organizar un mapa nominalizando cada universidad con la carrera acordada para luego proceder al relevamiento del material necesario de cada una, es decir, plan de estudio, y hacia el interior de los mismos, grilla curricular, fundamentación, perfil del egresado, alcances del título, contenidos mínimos. Este proceso de inventario requirió de ciertas estrategias logísticas como por ejemplo, obtener las resoluciones del Consejo Superior de cada universidad que aportan la información necesaria para el proceso de análisis.

El proceso de análisis se ha organizado de manera tal que el mismo sea realizado en parejas de investigadores y sobre un total de 50 planes para cada una de ellas. El cuerpo total de la muestra asciende a 208 planes de estudio. La decisión de trabajar de a pares se consideró dado que permite una visión consensuada y optimizada de cada análisis que luego es compartido y redefinido en las reuniones del equipo completo de investigación.

Una cuestión importante a considerar es que no todas las resoluciones de planes disponibles tienen los mismos componentes, lo que habla de la baja regulación de este aspecto o de la dificultad de acceder al plan completo en todos los casos. En tanto las fuentes documentales disponibles, sobre las que se realiza el análisis difieren entre sí, su descripción se constituye en un dato fundamental que se ha decidido incorporar como parte de los informes de análisis de cada caso. La descripción de la fuente considerada resulta un dato sustantivo ya que condiciona los límites de la clasificación de un plan en la escala (una clasificación hecha a partir de indicadores escasos es frágil). A su vez solo es posible comparar los datos cuando los planes hayan sido clasificados a partir de fuentes análogas.

Del procesos de clasificación de planes realizado hasta aquí es posible extraer algunas apreciaciones parciales relevantes. La adaptación de la escala de Harden construida a los fines de la presente investigación resulta claramente aplicable a la variedad de la muestra de planes de estudio. La definición operativa de cada escalón permite ubicar en una primera instancia al plan en su totalidad pero a su vez permite hacer algunas apreciaciones relativas a tramos específicos del plan. Por ejemplo, la carga horaria asignada a prácticas profesionales supervisadas que contienen los planes de ingeniería ubica a estas carreras entre los escalones V y VI: sin

embrago el análisis de ciertos tramos de carrera podrá identificarse con el peldaño I ó II de modo que la cuestión de la integración aparece recién en un tramo avanzado del plan de estudios.

De los planes de estudio analizados hasta aquí las carreras que muestran mayor homogeneidad entre universidades, en términos curriculares, son las ingenierías. Podría considerarse que un factor de esta homogeneidad curricular radica en su carácter de carreras reguladas incluidas en la nómina del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior y construidas según estándares. Sin embargo, Medicina que comparte esta situación, presenta variaciones significativas en sus propuestas curriculares entre universidades nacionales. En principio no parece posible inferir hasta aquí una correlación entre planes con mayores niveles de integración y tipos de instituciones.

Actualmente se están completando la sistematización de los datos surgidos de la primera etapa. Consideramos que uno de los aspectos valiosos del trabajo realizado hasta aquí es el de constituirse en un estudio de carácter cualitativo a escala nacional; la aplicabilidad de la escala de Harden modificada así como sistematización de una base disponible de planes de estudio.

## Bibliografía

- Andreozzi, M.** (2011). “Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época. 2011, Año 5, No. 5, p. 99-115. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata
- Borrell Bentz, Rosa Maria** (2005) La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa
- Camilloni, A. W** de. (2001) “Modalidades y proyectos de cambio curricular”. En [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC\\_Camilloni.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC_Camilloni.pdf)
- Consejo Interuniversitario Nacional.** (2010) *Las universidades Públicas en el año del Bicentenario*.
- De Alba, A** (1998) *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A.** (Coordinadora) (1997) *El currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. Centro de estudios sobre la Universidad. Plaza y Valdés. México, D. F.
- Escanero Marcén, Jesús, F.** (2007). “Integración curricular”. En *Educación médica*. Barcelona

- García, Rolando.** (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.
- Goodson, I.** (2003) *Estudio del curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Litwin, E.** (2006) “El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio”, *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol. XVIII, N° 46, (septiembre-diciembre 2006), págs. 25 a 31.
- Harden, Ronald** (2000) “The integration ladder: a tool for curriculum planning and evaluation”. En *Medical Education*.
- Perrenoud, Ph.;** (1994). “*Saberes de referencia, saberes prácticos: una oposición discutible*”. En: *Comprende des travaux du Seminaire des formateurs de IEUFM*. Grenoble. Traducción: Gabriela Diker.
- Schön, D. A.;** (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I.** (coord.) (2006) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G. y Soneira, A, *J. Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vosniadou, S** (Editora) (2103) “International Handbook on conceptual change”. Second Edition. London. Routledge.
- Zabalza, M.** (2007) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea
- Zabalza, M.** (2011) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.

# La motivación como herramienta para la mejora de la enseñanza de la matemática. Una experiencia con estudiantes de primer año

EMMA LUCIA FERRERO

MARIO GUILLERMO OLORIZ

eferrero@unlu.edu.ar/ moloriz@unlu.edu.ar

Universidad Nacional de Luján (UNLu), Departamento de Ciencias Básicas

## Introducción

La expansión de la Educación Superior en Argentina, fue cuantificada y calificada por Ana García de Fanelli en su trabajo sobre “La Inclusión Social en la Educación Superior Argentina”. (García de Fanelli, 2014). La autora muestra que entre el año 1989 y 2013 se pasó de 52 a 121 instituciones universitarias en la República Argentina. El crecimiento durante ese período, y los años siguientes, se caracterizó por una mayor expansión de las instituciones de gestión pública por sobre las de gestión privada. De las 29 Instituciones Universitarias de gestión pública que había en Argentina en el año 1989 llegamos a las 55 Universidades Nacionales y 7 Institutos Universitarios en el año 2016, lo que hace un total de 62 Instituciones Universitarias de gestión pública. Por lo tanto, en 27 años se duplicó la cantidad de instituciones, de estas características, en Argentina.

Innegablemente, este crecimiento del número de instituciones tiene que haber favorecido el acceso a la educación superior dado que se mantuvo el ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza de grado y pregrado en el sistema.

También señala la misma autora que en el año 2011, 3 de cada 4 estudiantes universitarios cursaban en instituciones de gestión pública, lo que muestra que, más allá del número de establecimientos, en Argentina la tradición por la universidad pública se mantiene con una cobertura del 75% del sistema.

En otro de sus trabajos, esta autora señala que el crecimiento de la cobertura del Sistema de Educación Superior en Argentina llegó a triplicar, en algunos años, el crecimiento de la población en edad de acceder a la educación superior. También señala que este crecimiento se ha visto alterado cada vez que irrumpieron gobiernos dictatoriales que limitaban el acceso a la educación superior. (García de Fanelli, 2005)

Sin embargo, esta expansión se vio acompañada con el crecimiento de las tasas de abandono debido, entre uno de los factores, al acceso a la educación superior de los nuevos egresados del nivel secundario provenientes de sectores sociales con menor capital cultural y niveles de ingreso.

Este fenómeno se ha visto claramente en Argentina, donde una proporción importante de graduados universitarios son el primer universitario de su familia. Es el primero de su núcleo familiar que accedió y obtuvo un título universitario. (Avila, E.; Isabel, M.; 2013).

En este contexto de expansión del sistema de educación superior y mayor posibilidades de acceso para los sectores más desfavorecidos de la sociedad, es cuando se complejiza el trabajo en las asignaturas del primer año de las carreras de grado y pregrado, más aún en instituciones que sostienen fuertemente el ingreso irrestricto al no aplicar ningún tipo de examen de ingreso y aranceles a los estudios.

En estas instituciones, el crecimiento de la matrícula se ha sostenido con el incremento del número de estudiantes que se atienden en cada uno de los grupos o comisiones, principalmente en las asignaturas de los primeros años. Las restricciones presupuestarias hacen que difícilmente se pueda incrementar el número de docentes o contar con las instalaciones para mantener condiciones adecuadas de trabajo pasando a aulas superpobladas y docentes que atienden un número excesivo de estudiantes.

Esta situación lleva, inexorablemente, al aumento de la tasa de abandono el cual se produce por diversos motivos entre los cuales una proporción siente que no cuenta con las competencias para cursar estudios universitarios debido, en parte, a que no recibe una adecuada atención por parte de los docentes.

En el caso particular de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), que es una Institución de Educación Superior de la República Argentina de gestión pública, la tasa promedio de abandono para el período 2000-2010 es algo superior al 71%. Para el mismo período, se observa que desde el inicio del cursado del primer cuatrimestre hasta la inscripción para cursar al año siguiente ya abandonaron más del 46% de quienes cumplieron los requisitos para ser considerados ingresantes de esa cohorte. (Oloriz, Fernandez; 2013)

## **Nuestro caso de Estudio**

La UNLu es una institución de derecho público de la República Argentina, creada por Ley N° 20.031 del Congreso de la Nación. No se puede pasar por alto



que la impronta de su peculiaridad y diferenciación de esta Casa de Altos Estudios estuvo dada por su carácter innovador, es decir, la UNLu se concibió como una universidad joven cuyo plan “sugería la creación de carreras básicas de nivel universitario atendiendo a las nuevas demandas ocupacionales, al igual que carreras cortas y títulos intermedios destinados a facilitar el acceso inmediato al sistema productivo y a la docencia” (Mignone, 2007: 37). Este carácter académico innovador es el que más tarde provocó que la UNLu sea la única Universidad Nacional cerrada por el último gobierno dictatorial, reabriendo sus puertas el 30 de julio de 1984, con la vuelta de la democracia, por la Ley Nacional N° 23.044.

En la actualidad en la UNLu se dictan 2 carreras de pregrado, 24 de grado y 17 postgrado, conllevando esto a que el número de estudiantes regulares para las carreras de pregrado y grado sea de 28.893 estudiantes y para las carreras de postgrado de 1.847 estudiantes.

Dado el objetivo de esta investigación, trabajamos con los ingresantes de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial y Licenciatura y Profesorado en Ciencias Biológicas, que cursan la asignatura Elementos de Matemática. Estos estudiantes cursan las mismas asignaturas del área de Matemática lo que nos permite considerarlos como integrantes de la misma población en estudio.

Elementos de Matemática, es una asignatura cuatrimestral, la primera asignatura de matemática, que los estudiantes de las carreras mencionadas cursan al ingresar a la Universidad, es su primera experiencia universitaria y en ella se observa que los mismos no poseen destrezas de estudio necesarias para el aprendizaje universitario, y una notable diferencia en cuanto al nivel de conocimientos previos, actitudes y competencias de que disponen al haber egresado del nivel secundario. Debido a esta situación, se trabaja con contenidos básicos, aunque tratados con la precisión y profundidad propia del nivel universitario que asegure a los estudiantes continuar de manera adecuada el desarrollo posterior de la carrera.

Los contenidos mínimos de la asignatura son establecidos por la Comisión de Plan de Estudios de las carreras. Desde una perspectiva de competencias, en esta asignatura entendemos a las competencias en matemática no como a un estudio de ejercicios de procedimientos o herramientas matemáticas sino como habilidades que deben desarrollar los estudiantes ante un problema concreto y así lograr un aprendizaje significativo, siendo capaces de justificar los procedimientos que se siguieron para alcanzar la solución propuesta. Al mismo tiempo, los estudiantes que logran estas competencias han desarrollado capacidades que le permiten formular y comprender problemas y situaciones buscando estrategias para resolverlos por sus propios medios, pudiendo predecir y estimar resultados mediante la utilización del

vocabulario matemático específico, empleando términos, símbolos, relaciones y propiedades.

La organización secuencial de los contenidos de la asignatura son: Nociones de lógica. Los conjuntos numéricos. Funciones. Ecuaciones e inecuaciones. Resolución de problemas.

Generalmente, los alumnos no reciben de la mejor manera a esta asignatura, que apunta a su formación general, y que es considerada necesaria para el cursado del resto de las actividades académicas del plan de estudios. Modificar estas concepciones y actitudes es un desafío importante que tenemos los docentes de los primeros años de las carreras y, principalmente lo de las asignaturas de las Ciencias Básicas o Exactas las que son consideradas por los estudiantes como las “Materias Difíciles”.

El contexto del aprendizaje es, preferentemente, grupal por lo cual los docentes deben procurar proveer de actividades colaborativas, en grupos heterogéneos, donde los participantes puedan tomar ventaja de las diferentes habilidades de sus integrantes. No obstante, por las características de nuestra enseñanza, también existen instancias de trabajo individual, principalmente domiciliario.

La asignatura es de carácter cuatrimestral, y se desarrolla durante 16 semanas de clases. La carga horaria semanal es de 6 horas, distribuidas en dos días de la semana de 3 horas cada encuentro. Los grupos de trabajo o comisiones se integran, en promedio, con 80 estudiantes y el equipo de trabajo de cada comisión con dos docentes, un profesor y un docente auxiliar.

Al finalizar el curso, según lo establecido por el Régimen General de Estudios de la UNLu, los estudiantes pueden alcanzar cuatro condiciones: Ausente (aquellos que no participaron de ninguna de las actividades evaluativas); Libre (quienes fueron evaluados y no alcanzaron la calificación mínima para aprobar las evaluaciones ya sea en la primera instancia o en instancia de recuperación); Regular (quienes aprobaron las evaluaciones con calificación no inferior a cuatro puntos o en instancia de recuperación para una de las evaluaciones) o Promovido (quienes aprobaron ambas evaluaciones, sin utilizar la instancia de recuperación, con un promedio de calificación no inferior a seis puntos y aprobaron la instancia de integración con calificación no inferior a siete puntos). Cabe aclarar que quienes alcanzan la promoción no deberán rendir examen final de la asignatura, situación que es indispensable para los estudiantes en condición de Regular.

AÑO	Inscriptos	Ausentes	%	Cursantes	Libres	%	Regulares	%	Promovidos	%	Tasa Aprobación
2013	529	152	28,73%	377	223	59,15%	107	28,38%	47	12,47%	40,85%
2014	549	198	36,07%	351	217	61,82%	92	26,21%	42	11,97%	38,18%
2015	644	187	29,04%	457	289	63,24%	119	26,04%	49	10,72%	36,76%
<b>TOTAL</b>	<b>1722</b>	<b>537</b>	<b>31,18%</b>	<b>1185</b>	<b>729</b>	<b>61,52%</b>	<b>318</b>	<b>26,84%</b>	<b>138</b>	<b>11,65%</b>	<b>38,48%</b>

**Tabla 1:** Resultado de Elementos de Matemática 2013-2015. Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 1, muestra el resultado del curso de Elementos de Matemática durante el período 2013-2015, se observa que la tasa de aprobación promedio para el período del 38,48% pero con tendencia a la disminución año a año. La proporción de estudiantes ausentes, aquellos que abandonan el curso o directamente no se presentan desde la primera clase, se mantiene constante en torno del 30%, mientras que la tasa de desaprobación es del orden del 60%, con tendencia creciente.

## Antecedentes

En el año 2014 llevamos a cabo el relevamiento de los estilos de aprendizaje de 146 ingresantes de las carreras de Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Profesorado en Ciencias Biológicas y Licenciatura en Ciencias Biológicas de la UNLu para analizar la relación entre su estilo de aprendizaje y el abandono de los estudios superiores durante el primer cuatrimestre de la carrera.

Para evaluar la preferencia respecto de cada estilo de aprendizaje aplicamos el cuestionario C.H.A.E.A. (Cuestionario Alonso, Gallego y Honey de Estilos de Aprendizaje, 1994). El mismo permite indagar respecto de las estrategias cognitivas de cada estudiante tales como atención, selección, memoria, organización y recuperación de información y las estrategias meta cognitivas, para ello convocamos a participar de esta investigación a la totalidad de estudiantes que comenzaron a cursar la asignatura Elementos de Matemática dado que la misma forma parte del plan de estudios de las cuatro carreras que integran nuestra población en estudio. La población se integra de 353 estudiantes que se distribuyen entre las cuatro carreras de la siguiente manera:

CARRERA	INGRESANTES	%
Ing. Alimentos	106	30,0%
Ing. Industrial	157	44,5%
Lic. en Ciencias Biológicas	64	18,1%
Prof. en Ciencias Biológicas	26	7,4%
<b>TOTAL</b>	<b>353</b>	<b>100%</b>

**Tabla 2:** Distribución de Cursantes 2014 por carrera. Fuente: Elaboración Propia

La Tabla 2, muestra que la mayor cantidad de cursantes corresponden a la carrera de Ingeniería Industrial, seguido por Ingeniería en Alimentos. Contestaron la encuesta para determinar su estilo de aprendizaje 146 estudiantes, lo que representa que 41,4% de la totalidad de ingresantes a esas cuatro carreras. Trabajamos entonces con una muestra de 146 ingresantes los que se distribuyen entre carreras de la siguiente manera:

CARRERA	RESPONDIERON	%
Ing. Alimentos	46	31,5%
Ing. Industrial	67	45,9%
Lic. en Cs. Biológicas	26	17,8%
Prof. en Cs. Biológicas	7	4,8%
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>100%</b>

**Tabla 3:** Estudiantes que respondieron C.H.A.E.A. por carrera.  
Fuente: Elaboración Propia

Diversas investigaciones afirman que los estudiantes aprenden con más efectividad cuando se les enseña con sus estilos de aprendizaje, y que en el rendimiento académico de los mismos también están presentes los estilos de aprendizaje.

Relevados los estilos de aprendizaje, los analizamos y clasificamos según el Barómetro General Abreviado de la Preferencia de Estilos de Aprendizaje, el que nos permite evaluar el cuestionario C.H.A.E.A. y determinar el estilo por el que tiene mayor preferencia cada estudiante.

Una vez realizado el Cuestionario de Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) identificamos los cuatro estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y obtuvimos la puntuación absoluta que el estudiante logró en cada

sección indicando el grado de preferencia del mismo a cada uno de los estilos de aprendizaje.

Encontramos que no existe una relación directa entre la preferencia de estilo de aprendizaje y la probabilidad de abandonar los estudios, al menos en este estudio parcial realizado con un grupo de estudiantes de estas cuatro carreras.

Convocamos, al año siguiente, a los estudiantes que cursaban por segunda vez la asignatura, que habían integrado el grupo con el que relevamos los estilos de aprendizaje el año anterior, a participar de encuentros en los que desarrollamos actividades motivacionales buscando que los mismo mejoraran su desempeño en Matemática.

Participaron 6 estudiantes de esta convocatoria, en la cual desarrollamos actividades que buscaban despertar motivación intrínseca en los estudiantes para el cursado de Matemática. De los 6 estudiantes, 5 aprobaron la asignatura en su segundo intento de cursado (1er cuatrimestre de 2015). Cuatro de ellos lo hicieron mediante el régimen de promoción y uno quedando en condición de regular en la cursada. El estudiante restante terminó el curso en condición de libre. (Ferrero, Oloriz, 2015).

En el año 2016, analizamos el desempeño académico que tuvieron esos 6 estudiantes que participaron de las actividades motivacionales durante el año 2015, al cursar Elementos de Matemática. De los 6, uno dejó los estudios y otro cambio de carrera, pasando a una de las ofertas de la UNLu que no integra el grupo de carreras para las que dictamos Elementos de Matemática. Estudiamos el desempeño académico de los 4 restantes, que participaron de las actividades motivacionales y aprobaron Elementos de Matemática al cursarla por segunda vez en el año 2015. La Tabla 4 muestra el resultado que obtuvieron en los cursos siguientes, cabe indicar que según la secuencia prevista por los Planes de Estudios, durante el primer cuatrimestre de 2016 debieran cursar Análisis Matemático II, de haber cursado y regularizado Álgebra y Análisis Matemático I en el segundo cuatrimestre de 2015:

<b>ASIGNATURA</b>	<b>Libre</b>	<b>Regular</b>	<b>Promovido</b>
Algebra		2	2
Análisis Mat. I	1	3	

**Tabla 4:** Resultado en las siguientes asignaturas de Matemática.  
Fuente: Elaboración Propia

Se puede observar que de los 4 estudiantes que participaron de las actividades motivacionales, aprobaron Elementos de Matemática en el año 2015 y continuaron

cursando la misma carrera, los mismos lograron regularizar o aprobar Álgebra en el primer intento de cursado. Durante el mismo cuatrimestre, 3 cursaron en paralelo Análisis Matemático I habiendo regularizado dos esta materia y uno alcanzando la condición de Libre. De los dos que regularizaron, uno ya rindió y aprobó el examen final.

Durante el primer cuatrimestre de 2016, quien desaprobó Análisis Matemático I está recursando esa materia mientras que de los 3 que regularizaron, 2 cursaron Análisis Matemático II y el restante cursó otras asignaturas de la carrera.

Encontramos, de manera preliminar, que quienes participaron de las actividades motivacionales tuvieron un mejor desempeño en las asignaturas del área de matemática que quienes recursaron en la misma oportunidad y no tuvieron este apoyo. También detectamos que de los restantes estudiantes del grupo de control ninguno pudo, a la fecha, superar los siguientes cursos de Matemática previstos por el Plan de Estudios de la carrera y el 28% abandonó los estudios.

## **Propuesta**

En primer término, queremos señalar que nuestra preocupación se centra en aquellos estudiantes que muestran interés y vocación por realizar una carrera de grado universitario. Esto implica que quienes encuentran que el cursado de una carrera de grado no es su opción de vida o no se sienten a gusto realizando las actividades que son propias e indispensables para un estudiante universitario, no pueden ser forzados o “retenidos” a continuar con los estudios dado que no se trata de su elección personal.

Por este motivo, nuestra propuesta parte del supuesto que se trabajará con estudiantes que sienten frustración al no poder superar los cursos de Matemática dado que su intención personal es avanzar en el cursado de una carrera universitaria. Estos estudiantes enfrentan el cursado de las asignaturas del área de Matemática con el preconceito que les resultará difícil y complicado. Esa situación es un punto de partida muy negativo para el trabajo del docente a cargo, más aún si se trabaja con cursos muy numerosos.

Vargas, G. M. G. (2007) en su trabajo “Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública”. Presenta una revisión de los resultados de distintas investigaciones que señalan como posibles factores asociados al rendimiento académico

en estudiantes universitarios, determinantes personales, determinantes sociales y determinantes institucionales.

Una de las variables que se asocian con el éxito académico es la motivación que puede darse desde distintas facetas:

a) *La motivación académica intrínseca*: es la que se produce cuando se está motivado por la experiencia misma que implica el proceso de aprendizaje, visto desde la perspectiva del estudiante, más allá de los logros o resultados del mismo. Quienes logran disponer de esta motivación estudian por el interés que le genera la actividad académica más allá de lo que implique la aprobación de la misma.

Distintas investigaciones demuestran las ventajas motivacionales del trabajo en grupos cooperativos, en los cuales cada integrante aporta sus conocimientos y competencias, tanto en el nivel secundario como en el universitario. Esta estrategia de enseñanza, basada en el trabajo grupal, ayuda al desarrollo de la motivación intrínseca dado que y fomenta el interés en la tarea.

b) *La motivación extrínseca*: se relaciona con factores externos al estudiante, cuyo logro produce satisfacción en el mismo. Este tipo de motivación produce en el estudiante el estímulo de alcanzar logros académicos, como obtener un título o certificación o aprobar determinada cantidad de cursos para mantener u obtener una beca.

c) *Las atribuciones causales*: Quieren expresar que el estudiante puede vivir que los logros obtenidos fueron producto de su esfuerzo, de su inteligencia o pensar que sus resultados fueron casuales.

d) *Las percepciones de control*: Constituyen las condiciones cognitivas, sociales y físicas que influyen en el rendimiento académico del estudiante. Las condiciones cognitivas son estrategias de aprendizajes que el estudiante lleva a cabo relacionadas con la selección, organización, y elaboración de los diferentes aprendizajes. Se definen como condiciones cognitivas del aprendizaje significativo. El autor manifiesta que:

“Conocer los posibles factores que mayormente inciden en el rendimiento académico en estudiantes universitarios permitiría al menos, entre otros, predecir posibles resultados académicos y poder hacer un análisis sobre su incidencia en la calidad educativa que se espera y ser una herramienta para la toma de decisiones en esta materia”. (Vargas, G. M. G.; 2007: p-61)

Desde esta perspectiva, proponemos el desarrollo de actividades motivacionales orientadas a aquellos estudiantes que disponen de motivación extrínseca, quienes

tienen la intención de superar la actividad académica para lograr el avance en su carrera, o cumplir con el requisito académico para cubrir otro objetivo.

Por este motivo, la primera de las actividades que debemos desarrollar es identificar que estudiantes cuentan con esta motivación, dado que serán quienes sentirán frustración si no logran alcanzar este objetivo. Por otra parte, estarán dispuestos a realizar el esfuerzo inicial que supone vencer la resistencia con la que llegan a los cursos de Matemática.

Proponemos en la segunda clase, luego de haber presentado la asignatura, describir claramente sus objetivos, detallar el régimen de evaluación y poner a disposición de los estudiantes el material de estudios, proponer a los estudiantes una actividad que deban realizar y entregar para la clase siguiente, la cual no implique que dispongan de mayores conocimientos que los que se requieren para las actividades frecuentes de la vida cotidiana. Por ejemplo, describir una situación en la que se plantean diversas formas de pago para un bien determinado y que deban optar por cuál sería la que elegirían fundamentando los motivos de la elección. El texto debería tener una extensión tal que implique que el estudiante deba destinar entre 20 y 30 minutos para resolver el trabajo. Se debe aclarar que el trabajo no será calificado y no incidirá en su evaluación.

De esta manera, quienes entreguen la actividad y hayan fundamentado demostrando haber leído el caso demuestran interés y motivación para abordar el curso.

Identificados los estudiantes que disponen de motivación extrínseca, debemos ahora trabajar para desarrollar el interés por el aprendizaje de la Matemática de manera tal de producir motivación intrínseca. Para ello, es necesario demostrar la utilidad de disponer de determinadas competencias y conocimientos para poder resolver situaciones problemáticas que se irán planteando a lo largo del curso. Resulta indispensable que los estudiantes comprendan la relación que existe entre el conocimiento y la necesidad de disponer de determinado conocimiento y competencias previas para poder apropiarse de nuevos contenidos. Esto podemos desarrollarlo utilizando conocimientos previos que los estudiantes debieran disponer del nivel secundario.

Por ejemplo, se podría plantear como actividad reflexionar cuál sería la estrategia para encontrar el máximo común divisor de un conjunto de números y qué diferencia existe al plantear la estrategia cuando los números son pares o impares. De esta manera, se puede argumentar la diferencia de disponer o no de la competencia para identificar si un número es par o impar y luego trabajar para justificar el sentido de encontrar el máximo común divisor. Dedicar tiempo a esta tarea, más allá de



dar las definiciones formales, pueden producir que los estudiantes encuentren la razón del porque es conveniente contar con ese conocimiento.

Otro ejemplo de actividad para identificar que estudiantes disponen de motivación extrínseca, es proponerles como actividad domiciliaria la lectura de un texto y que deban identificar en el mismo cantidades máximas o mínimas que podrían integrar distintos conjuntos que surgen de la lectura del texto. Más allá del resultado al que arriben, se debe pedir la justificación de cada una de las cantidades que proponen.

Estas actividades nos ayudan a identificar cuáles de los estudiantes que comienzan el cursado de una carrera universitaria disponen de la motivación por obtener la titulación y pondrán esfuerzo para lograr el aprendizaje significativo que se espera en cada uno de los cursos que integran el plan de estudios.

Proponemos desarrollar tutorías académicas con aquellos estudiantes que demuestran motivación extrínseca convocándolos a trabajar fuera del horario de clases, pero con actividades que no tengan por finalidad dar el apoyo tradicional que se brinda en las clases de apoyo o consulta, resolución de trabajos prácticos o explicación de las resoluciones, sino que en estos encuentros se debiera trabajar buscando motivar a los estudiantes respecto de la importancia de realizar el esfuerzo necesario para comprender los temas y desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje de la matemática.

Resulta indispensable romper la inercia que traen los estudiantes del nivel secundario en el cual, en la mayoría de los casos, aprendieron que la estrategia es recordar patrones que luego aplican a situaciones problemáticas para alcanzar un resultado. Ese método, más allá de no lograr en el estudiante un aprendizaje significativo, lo que provoca es la desmotivación intrínseca del estudiante dado que no puede encontrar sentido a la aplicación de los conocimientos que se pretende transmitir.

Estas tutorías académicas, tienen que estar a cargo de docentes dado el carácter de las mismas y que su función sea motivar a los estudiantes despertando interés por el aprendizaje de la matemática. Se trabajará con situaciones problemáticas buscando mostrar como la matemática interviene en la solución de estas situaciones.

Como bien sabemos, el profesor universitario está apremiado por una multiplicidad de tareas inherentes a su función y, en este sentido, puede parecer utópico pensar que además de cumplir con todas ellas, dispondrá aún de tiempo y esfuerzo para dedicarse a reflexionar acerca de cómo favorecer aspectos tales como la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes. Por este

motivo, es que la participación de los docentes en las tutorías académicas tiene que ser considerado de la misma manera que el dictado de cursos. El docente tiene que sentir que su trabajo tiene la misma valoración que el dictado regular de una asignatura, de otra manera, intervendrá en las tutorías como una carga adicional a su trabajo y no dedicará el empeño necesario para producir motivación en los estudiantes. Esto es indispensable, en términos de lo planteado por Castejón & Pérez (1998) cuando hacen referencia a que el estudiante desea encontrar en el profesor tanto una relación afectiva, como didáctica y que ello tiene repercusiones en el rendimiento académico.

Durante el año en curso, nos encontramos aplicando estas estrategias para la totalidad de los cursantes de Elementos de Matemática de manera tal de evaluar el impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

## **Conclusiones**

Venimos trabajando, desde hace algunos años, respecto de la relación entre los estilos de aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes en el área de Matemática. Encontramos resultados alentadores, si bien preliminares, aplicando estrategias motivacionales que busquen despertar motivación intrínseca en los estudiantes respecto del aprendizaje de la matemática.

Dado que trabajamos con cursos muy numerosos y entendemos que una parte de quienes ingresan a la universidad, en particular nos referimos a la UNLu dado que no existe ninguna limitación para el ingreso debido a que no se exige al estudiante aprobar ningún tipo de evaluación o curso preparatorio para comenzar el cursado de la carrera de grado, encontrarán durante el primer año que no es lo que desean hacer en ese momento de su vida dado que equivocaron la elección de la carrera, el tipo de institución educativa no satisface sus expectativas o no es el adecuado para su estilo de aprendizaje o directamente no siente agrado o satisfacción por estudiar una carrera universitaria y no están dispuestos a realizar el esfuerzo que significa apropiarse de los conocimientos y competencias que le permitirán contar con una formación, científica, profesional, artística o humanística.

Desde esta realidad con la que trabajamos habitualmente, creemos que identificar cuáles son los estudiantes que disponen de la motivación extrínseca que sirve como movilizador inicial indispensable para que realicen el esfuerzo académico nos ayuda a orientar nuestro esfuerzo en quienes cuentan con mayor probabilidad de alcanzar un aprendizaje significativo al culminar el curso.

Proponemos, una vez identificados estos estudiantes, ofrecer tutorías académica para ayudar a que estos estudiantes desarrollen motivación intrínseca respecto de apropiarse de nuevos conocimientos, la relación existente con los que ya disponen y competencias para poder aplicarlos en la resolución de problemas, de manera tal que durante el primer año de la carrera se formen motivacionalmente para poder enfrentar el cursado de carreras que, en términos reales, le implicaran un esfuerzo que abarcará entre 7 y 10 años de su vida.

Durante el año en curso, aplicaremos la propuesta identificando a estos estudiantes y convocándolos a realizar actividades apoyadas por los docentes que integramos el equipo de la asignatura Elementos de Matemática.

Creemos que los altos índices de abandono no tienen relevancia alguna en términos numéricos si no somos capaces de identificar quienes abandonan los estudios por falta de apoyo en su proceso de aprendizaje y es en ese grupo de estudiantes en quienes como docentes podemos colaborar para mejorar su desempeño académico. Como docentes, no contamos con herramientas como para ayudar a quienes deben abandonar los estudios por motivos económicos, familiares o de salud y realmente contaban con vocación y motivación para hacer una carrera universitaria.

## Bibliografía

- Abarca, Sonia.** (1995). Psicología de la motivación. San José, C.R.: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P.** (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición)
- Ávila, E., & Isabel, M.** (2013). El origen social de los graduados y la equidad en el acceso a la universidad. *Revista de la educación superior*, 42(165), 11-29
- Castejón, C., Pérez, S.** (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. En: *Revista Bordón. Sociedad Española de Pedagogía*. 2(50), 170-184
- Chrobak, R.** (1998), Metodologías para lograr aprendizaje significativo. Universidad Nacional de Comahue. Editorial EDUCO. Argentina
- Ferrero, E.L. Oloriz, M.** (2015) Aplicación de estrategias motivacionales para mejorar la enseñanza de matemática introductoria en la educación superior. V Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2015, Talca, Chile.

- Gallego Gil Domingo J.; Nevot Luna Antonio,**(2007), Los estilos de aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Revista Complutense de Educación. Vol.19 Núm 1(2008) 95-112
- García de Fanelli, Ana** (2005). Universidad, organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García de Fanelli, Ana** (2014). Inclusión Social en la Educación Superior Argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151.
- Hernández, A. P. (2011). La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 5(2).
- Honey Peter y Mumford Allan** (1986). Modelo de Honey y Mumford. Tendencias Generales del comportamiento personal [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo\\_2/mod\\_honey\\_mumford.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/mod_honey_mumford.htm) (consultado el 6/01/2014 10:20)
- Mignone, E. F.** (2007): "Universidad Nacional de Luján, Origen y Evolución". Luján, Buenos Aires Editorial UNLu, Segunda edición
- Oloriz, M., Lucchini, M. L., & Ferrero, E.** (2007). Relación entre el Rendimiento Académico de los Ingresantes en Carreras de Ingeniería y el Abandono de los Estudios Universitarios. VII Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, Argentina.
- Oloriz, M.; Fernandez, J.M.**(2013)Relación entre las Características del Estudiante al Momento de Iniciar Estudios Superiores y el Abandono en la Universidad Nacional de Luján Durante el Período 2000-2010. III Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. CLABES 2013, UNAM, México.
- Vargas, G. M. G.** (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. Revista Educación, 31(1), 43-63.

# Cómo se forman los docentes de nivel superior? Un recorrido por algunos países del Mercosur

CLAUDIA FINKELSTEIN

claudiafinkelstein@yahoo.com.ar

Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA)

## Introducción

La ponencia que aquí se presenta refiere a la investigación colectiva *Estrategias institucionales para la formación pedagógica de los docentes de nivel superior orientadas al mejoramiento de la calidad del nivel superior de educación* que están desarrollando universidades argentinas, uruguayas y brasileñas, incorporando en sus equipos a otras universidades del MERCOSUR. Este proyecto responde a la convocatoria realizada en el año 2015 por La Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES) del Sector Educativo del MERCOSUR.

Como antecedentes inmediatos de este proyecto cabe mencionar el PPCP 003/11 (SPU-CAPE) *Estrategias institucionales para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo de profesional docente* en el que participaron varios de los equipos institucionales incluidos en el presente proyecto.

Como antecedentes mediatos señalamos que esta es la culminación de un proceso histórico que remonta a más de 25 años atrás en que hemos intentado aproximar nuestros estudios y reflexionar sobre las temáticas que nos unen. A partir de este trabajo conjunto se ha ido desarrollando y consolidando una *RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios*.

Las instituciones involucradas presentan redes de investigadores articulan estos Grupos: el Grupo Rioplatense, conformado por el grupo de investigación *Estudios sobre el aula universitaria*, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el Grupo de la Universidad Nacional del Sur, y el Grupo radicado en la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR).

En Brasil, *Formación de profesores, enseñanza y evaluación* (registro en el CNPq) con sede en la Universidad del Valle del Río Dos Sinos (UNISINOS), y las Universidades Federal de Pelotas (UFPel) y la Universidad Estadual de Bahía (UNEB).

La investigación se plantea como objetivos:

- a) analizar las experiencias de mejoramiento de la calidad pedagógica, identificando estrategias de intervención y acompañamiento para la formación de docentes del nivel superior
- b) organizar un cuadro analítico para comprender cómo las políticas educacionales impactan en la definición de indicadores de calidad para la educación superior;
- c) relacionar las experiencias identificadas con la formación de docentes universitarios;
- d) analizar trayectorias institucionales relacionadas con la formación docente y con la implementación de innovaciones en las prácticas educativas;
- e) favorecer la consolidación de una *RED de investigadores sobre la formación de docentes universitarios*

En cuanto al encuadre metodológico, se utiliza una lógica cualitativa, pero al reconocer que los espacios de investigación nacional e institucional y sus participantes son plurales, se implementan diversas metodologías. A partir de la diversidad encontrada en el campo, se definen procedimientos comunes en torno a un mismo objeto o situación pedagógica.

En lo que se refiere al *análisis documental*, se realiza una sistematización de documentos reveladores de las políticas de formación de los docentes del nivel superior de los países involucrados. Se realiza una revisión crítica de la literatura con el objetivo de rever teorías y saberes, estableciendo algunos parámetros comunes para el tratamiento colectivo de los temas en cuestión.

La parte empírica del Proyecto incluye entrevistas en profundidad a actores claves referentes de la gestión, a profesores y a estudiantes de las Instituciones de Educación Superior involucradas e historias de vida.

El marco teórico de referencia se organiza en dos ejes: *calidad, saberes docentes y docencia universitaria y la formación del docente universitario: políticas y encuadres*. Esto no significa entenderlos en forma aislada, al contrario, intentamos destacar la conexión entre ellos y el significado que implica encontrar, en esos ejes, una relación más clara entre el macro y el micro espacio educacional.

Este grupo está compuesto por algunos miembros del Programa Estudios sobre el Aula Universitaria perteneciente al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires: Claudia Finkelstein, Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Mercedes Lavalletto y Walter Viñas. Se propuso ahondar en la problemática de la formación del docente universi-

tario en el marco de la Universidad de Buenos Aires haciendo foco en caracterizar los modelos y formatos que se llevan a cabo en las diferentes Unidades Académicas.

La investigación se desarrolla en dos etapas: la primera, realizada sobre la base de material documental, se orientó a tener una visión panorámica de cómo se dan estos procesos en la Unidades Académicas de la UBA que cuentan con espacios institucionales sistemáticos de formación de sus docentes, y la segunda, se propone ahondar en algunas temáticas relevantes de esa primera indagación, focalizando en tres casos, a partir de la información surgida de entrevistas en profundidad realizadas a actores significativos.

El *primer* año se ha dedicado a la identificación de los espacios institucionales de formación.

El *segundo* año, que se define en función de los avances realizados en la primera etapa, se orientará a profundizar en los casos que representan Unidades Académicas que ofrecen las denominadas Carreras Docentes como espacios formativos privilegiados para sus propios docentes. A partir de entrevistas en profundidad a los responsables y docentes de estos procesos formativos, se pretende incluir también las miradas de los otros actores institucionales. Se hará foco en:

- i. Origen del espacio institucional de formación (historización).
- ii. Descripción de los aspectos formativos
  - ✓ Descripción del modelo curricular
  - ✓ Temáticas nucleares de la formación y marcos teóricos que sustenta la formación
  - ✓ Estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación
  - ✓ Concepciones acerca de la formación del docente universitario

### **Acerca de los espacios institucionales de formación**

Hacer foco en los espacios institucionales de formación implica realizar algunas consideraciones terminológicas.

En primer lugar, siguiendo a Fernández (2004) consideramos a la institución en su calidad de marco social regulador-externo e internalizado- de los comportamientos individuales y de su vivencia subjetiva, no es observable, sino que las vemos expresadas en diferentes ámbitos de análisis - los sujetos, los grupos, los establecimientos, las agrupaciones sociales más complejas- y siempre, conformando el esqueleto de la trama que constituye la vida social.

En cuanto al concepto de espacio institucional, esta autora señala que alude a un espacio que hace lugar a la vida humana organizada. Este espacio se diferenció del espacio social mayor al responder a ciertos mandatos. Se ha especializado para cumplir funciones singulares respetando regulaciones más o menos explícitas, se hace cargo de tareas que antes cumplían otros. Cuando un espacio institucional se diferencia del espacio social mayor, inicia su institucionalización, es decir genera tradiciones, modos de hacer, produce una cultura y un estilo propio que al mismo tiempo “*que expresa, desmiente la universalidad de la institución que dice representar*”. (Fernández, 2004)

Por otro lado, tal como lo señala Nicastro (2006), el espacio es un término polisémico. Da cuenta de la posibilidad de la existencia del hombre. Mundo (2003) advierte de dos enfoques en su consideración: como objeto exterior al sujeto, y por ende considerado en sus variables de medición, organización, el orden respecto a personas y distribuciones, es decir, como envase, referido a su cualidad física y material.

El espacio referido a la formación, en palabras de Da Cunha (2008) siempre es una potencialidad y como tal, abriga la posibilidad de existencia de la formación docente en los programas, pero no garantiza su efectividad. Es decir que el hecho de que el espacio de la formación exista, no significa que necesariamente se constituye en un lugar donde ocurre.

Esta autora ya señala la segunda consideración de este término, es decir, constituirse en lugar. El lugar como espacio donde se vivencia una experiencia, mirado en su dimensión simbólica, ligado a la producción de interrelaciones, soporte que andamia la experiencia (Nicastro (2006).

Es decir que es la dimensión humana la que puede transformar el espacio en lugar. Cuando cada sujeto se inscribe en una trama colectiva que da cuenta de una historia compartida y participa de una dinámica de funcionamiento contextualizada, cuando asigna un sentido cultural, subjetivo y propio de la situación. *Entran en juego las representaciones que los sujetos hacen de los lugares y el sentido que atribuyen a los mismos* (Da Cunha, 2008:184).

La autora señala que la Universidad como un espacio de formación puede o no convertirse en el lugar: La Universidad es un lugar de formación cuando los sujetos que se benefician de ese proceso incorporan esas experiencias en su biografía... Las experiencias que dan a la Universidad su condición de lugar de formación reconocen en ella su condición de locus cultural que produce intermediaciones de significados con los sujetos en formación (Da Cunha, 2008:185)



Finalmente, es necesario incluir el concepto de territorio. El lugar se convierte en territorio cuando se incluyen las relaciones de poder, cuando se hacen explícitos los valores y los dispositivos de poder que asigna.

En términos de la formación, cuando se advierten el aporte legal que sustenta los programas de formación; el tiempo, que revela la intensidad de su institucionalización y el reconocimiento de sus efectos por los beneficiarios de acciones de formación.

En la primera etapa de esta investigación, el grupo UBA identificó los espacios de formación de los docentes universitarios en el marco de las diferentes Facultades de la Universidad de Buenos Aires esperando poder llegar a determinar en etapas sucesivas si los mismos pueden ser considerados lugares y/o territorios.

Es indudable que la formación de docentes universitarios es hoy en día, sin lugar a dudas, eje de preocupación en todas partes del mundo. Ahora bien, esta tarea se ve desafiada por varias cuestiones:

En primer lugar, los antecedentes teóricos que presentan los autores que trabajan la temática de la formación docente señalan el bajo impacto de los programas de formación en relación con la incidencia de la socialización profesional (primera etapa de trabajo como docente) y de la biografía escolar en la determinación de los estilos de desempeño. (Terhart, 1987, Zeichner y Tabachnik, 1981). Estas últimas instancias parecieran operar fuertemente en la consolidación de los estilos de actuación.

Terhart (1987) refiere a la formación del docente como una fase, la inicial. El pasaje a la segunda fase, que supone el contacto progresivo con la práctica lleva a una adaptación de sus estructuras de modo tal que los ideales aprendidos muchas veces como teorías se olvidan. Incluso este autor menciona que actitudes conservadoras pueden aparecer al comienzo del ejercicio de la práctica profesional como docente. Aparentemente esto se debe a una multiplicidad de causas en donde toman relevancia las diferencias entre la cultura de la formación y la cultura de las instituciones donde se realiza la enseñanza. En tal sentido el profesor no se hace conservador, sino que vuelve a ser conservador al adoptar actitudes que adquirió en su época escolar en contacto con sus profesores. La verdadera preparación del profesor se realizaría a lo largo de la “biografía escolar”.<sup>1</sup>

En relación al proceso de convertirse en profesor, Bullough, Jr. (2000) parte de la idea que éste es un proceso idiosincrático y que depende de los contextos de ac-

---

1 La noción de biografía escolar permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno. (Feldman, D.)

tuación y de las interacciones personales, es altamente contradictorio, centrado en la interacción en tanto los sujetos son configurados y a la vez configuran las comunidades en que se insertan. Advierte que se llega al mundo de la enseñanza con creencias firmes acerca de la enseñanza y de su persona en su condición de docente. Estas creencias son producto de la permanencia en las aulas como alumnos y observando e interactuando con sus profesores. En este proceso de formación las creencias previas son fundamentales dado que funcionan como conocimiento tácito, teorías inválidas y pragmáticas que construyen la base de su práctica profesional. Una vez convertido en profesor, estas creencias se refuerzan y se manifiestan en un estilo de enseñanza relativamente estable.

En segundo término, al iniciar un trayecto sistemático de formación, generalmente se observa que las expectativas iniciales de este tipo de docentes se centran fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea docente.

Pareciera que prevalece un modelo de formación centrado en la racionalidad técnica (Davini, 1994), es decir, la sustentación de un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera, de neto corte científico.

Desde este punto de vista la formación teórica se liga al campo profesional de origen, sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente.

En segundo lugar, y ligado con lo anterior, aparece la demanda de un modelo didáctico instrumental. De esta concepción deriva el requerimiento puntual de “técnicas” destinadas a la resolución de problemas instrumentales y el centrarse en el adiestramiento técnico, en el saber hacer.

Por otro lado, pareciera que las expectativas se ligan a mejorar los modos de transmitir e informar, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno. Esto también supone poner al estudiante en un lugar determinado, sujeto al saber del docente e incapaz de construir por sí mismo nuevos conocimientos. Supone un encuadre didáctico a-histórico y universal que desconoce las particularidades socio-culturales, institucionales y las específicas de cada contenido.

En este punto, resulta de interés abordar el concepto de **formación**. G. Ferry (1997) diferencia formación de enseñanza y aprendizaje, aunque señala que éstos pueden ser sus bases. Formarse es adquirir una forma para reflexionar, para actuar. Es en sí es un desarrollo personal que supone adquirir formas para el desempeño

de diferentes tareas inherentes a una profesión. Es la dinámica de un desarrollo personal. Siguiendo esta línea de pensamiento se puede afirmar que nadie puede formar a otro, la formación no se recibe. Cada uno se forma a sí mismo, cada quién encuentra su forma pero sólo por mediación. Hay diversos mediadores: formadores (mediadores humanos), dispositivos, información, etc. que operan como facilitadores, posibilitando la formación.

El trabajo de formación es un trabajo sobre sí mismo (Filloux, 1996). Para realizar este trabajo se necesitan condiciones especiales de tiempo, de lugar y de relación con la realidad. Se parte del supuesto que no es posible el trabajo y la formación realizados en forma simultánea en los mismos ámbitos. Se requiere un tiempo para el trabajo sobre sí mismo, un espacio diferenciado, separado de aquel donde se realiza la tarea profesional para lograr establecer la necesaria distancia con la realidad. Ferry (1997: 56) afirma que “...*reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación*”.

Filloux (1996) plantea que este trabajo, que es a la vez externo e interno al sujeto, que transita entre el adentro y el afuera, entre una zona entre el mundo interno y el social, puede ser considerado como espacio transicional.<sup>2</sup> (Winnicott, 1986). Este espacio fuera del tiempo y espacio en el cual uno representa y se representa el rol sobre el que se forma. (Ferry, 1997)

En esta perspectiva no hay sujeto formado sin un retorno sobre sí. La formación es un diálogo entre personas que pueden realizar un retorno sobre sí. No se puede tomar conciencia de lo que se es sino es por intermedio de lo que el otro devuelve.

De esta manera, los programas formativos del docente de nivel superior universitario, para constituirse realmente como tales deberían basarse en estas conceptualizaciones acerca de la formación.

Por otro lado, Mastache (1993) alude al concepto de formación, relación formativa o proceso formativo, refiriéndose a la relación que se establece entre uno o varios sujetos en formación y un formador en un espacio, tiempo y contexto sociocultural determinado, en el que el primero se apropia de un contenido por mediación del segundo. Entre ellos se establece un vínculo doble – de dimensión psicológica y técnica, material o funcional. Los vínculos psicológicos pueden ser conscientes (afectos) o inconscientes (identificaciones, transferencias, proyecciones). La dimensión técnica incluye los objetivos, contenidos estrategias, tareas.

---

<sup>2</sup> Winnicott (1986) se refiere al espacio transicional como un espacio y un tiempo creados especialmente para la reflexión en donde se facilitará el trabajo no con la realidad en forma directa sino con representaciones de ella.

En términos generales la literatura referida al tema sugiere que, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, la formación del docente universitario se centra en un profesor que ya se encuentra en el ejercicio profesional de la enseñanza en diferentes momentos de su trayecto como docente.

Es necesario destacar que en los formatos en que la docencia es asumida por una cátedra o un equipo, el docente novel, que accede a la docencia en el nivel, ha pasado por instancias de formación al interior de la cátedra de origen, en un proceso que Ickowicz (2002) denomina modelo artesanal. Se caracteriza a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir, que las prácticas de enseñanza, se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y estar cerca del maestro, que es quien garantiza el acceso al conocimiento y la continuidad de la tarea. El entramado entre trabajo (como docente) y formación va generando procesos fuertes de socialización. Esto implica que sus modos de actuación responden a lógicas de continuidad con modelos docentes preestablecidos, que nos son sujetos a reflexión.

En esta investigación, nos centramos en las instancias formales ofrecidas a los docentes de la Universidad de Buenos Aires por las diferentes Unidades Académicas que la componen.

Es así como, durante este *primer* año, el equipo UBA estuvo dedicado a la identificación de los espacios institucionales de formación dentro de las Unidades Académicas de la UBA y la descripción de esos espacios institucionales de formación. Se han reconocido los mismos en: la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Agronomía, de Derecho, de Ciencias Económicas, de Ciencias Veterinarias, de Farmacia y Bioquímica, de Odontología y de Medicina.

En esta primera etapa se recurrió a análisis documental basado en la información existente en las páginas web de las Unidades Académicas y las Resoluciones del Consejo Superior de la UBA que reglamentan la creación y funcionamiento de las mismas. Se trata de:

Res. CS 3230/88 Facultad de Medicina

Res. CS 27/86y Res. CS 3510/07 Facultad de Ciencias Económicas

Res. CS 216/83 y Res. CS. 6202/13 Agronomía

Res. CS 732/82 y Res. CS 228.024/94 y Res. CS 4044/ 08 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Res. CS 2420/88 Facultad de Ciencias Veterinarias

Res. CS 469/80. Facultad de Derecho

Res. CS 776/85 Facultad de Odontología

Res. 1596/91 y Res. CS 5243/01 Facultad de Farmacia y Bioquímica

Hemos considerado las siguientes **Dimensiones de análisis**

- Espacio institucional de formación
- Nivel de dependencia institucional
- Reglamentación y Resoluciones
- Títulos que otorga
- Estructura organizativa
- Quien lo dicta
- Requisitos de inscripción
- Estructura organizativa
- Lugar en que se cursa
- Estructura
- Modalidad de cursada
- Tipo de formación que brinda
- Articulación teoría practica

A partir del análisis comparativo, en primer lugar, hay que señalar que los espacios de formación de las diferentes Unidades Académicas se diferencian respecto al nivel de formación que brindan. Por un lado, las Carreras Docentes, que ofrecen un primer nivel de formación a los docentes y las Carreras de Especialización, que dan cuenta de mayor profundización respecto a esta formación.

**Cuadro N° 1:** Nivel de formación que ofrecen las diferentes Unidades Académicas de la UBA

Facultad	Posgrado	CD
Arquitectura, Diseño y Urbanismo	X	
Agronomía		X
Derecho y Ciencias Sociales		X
Farmacia y Bioquímica		X
Ciencias Económicas	X	
Ciencias Veterinarias	X	
Medicina		X
Odontología		X

Las Carreras Docentes, presentes en las Facultades de Agronomía, de Derecho y Ciencias Sociales, de Farmacia y Bioquímica, de Odontología y de Medicina otorgan el título de Docente Autorizado, salvo la de la Facultad de Derecho que no otorga título y la de la Facultad de Medicina que lo hace de manera diferenciada según el nivel de formación alcanzado por el cursante: Docente Adscripto al Departamento y Orientación que corresponda, se le dará un certificado que acredite su condición de tal, otorgado por la Facultad de Medicina y Docente Autorizado para el Docente Adscripto con título de Doctor o Magister de la Universidad de Buenos Aires o de cualquier universidad estatal nacional o extranjera legalmente reconocida.

Las Carreras de Especialización, son dependientes de las Facultades de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, de Ciencias Económicas y de Ciencias Veterinarias.

Cada una otorga un título diferenciado según la orientación de la formación: Especialista en Docencia para Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Especialista en Docencia Universitaria (en el caso de la oferta de la Facultad de Ciencias Económicas) y Especialista en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas respectivamente. Es necesario destacar que dentro de este tipo de oferta, referida específicamente al otorgamiento de títulos de Posgrado se incluye la Maestría en Docencia Universitaria dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires.

Es interesante señalar que esta diferenciación también redundará en la especificidad de la formación en tanto las Carreras docentes, al estar centradas en mejorar la calidad de la enseñanza de los docentes de esas casas de estudio, tienen más definido su objeto de estudio y necesidades de formación específicas de sus docentes en función de las problemáticas de enseñanza que se plantean en cada contexto institucional.

Los programas de Posgrado, ofrecen un abanico más amplio en términos de contenidos, permiten el intercambio de cursantes con diferentes formaciones de base, enriqueciendo las perspectivas individuales pero no profundizan en las características específicas de la enseñanza de acuerdo a las profesiones de destino.

En cuanto a la duración de estos programas formativos, existe una normativa nacional respecto a la duración de las carreras de Posgrado.

En cambio, no la hay respecto a las Carreras Docentes. Cada Unidad Académica establece su propio programa que debe ser aprobado en primera instancia por su Consejo Directivo y por el Consejo Superior de la UBA.

**Cuadro N° 2:** Duración de las Carreras Docentes de la UBA

Facultad	Duración
Agronomía	208 hs.
Derecho y Ciencias Sociales	80 hs.
Farmacia y Bioquímica	264 hs.
Medicina	472 hs.
Odontología	250 hs.

Esta disparidad en cuanto a la duración se relaciona con los contenidos que aborda cada Carrera Docente.

Si tenemos en cuenta que las tres funciones básicas y tradicionales de la Universidad refieren a la docencia, investigación y extensión, analizando los contenidos formativos encontramos que sólo la Carrera Docente de la Facultad de Odontología destina un espacio curricular a la formación en extensión denominado Taller de Reflexión sobre Articulación Docente Asistencia de 8 hs de duración.

En cuanto a la formación en Investigación, los énfasis son variables como se expresa en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 3:** tiempos destinados a la formación en investigación en las diferentes CD de la UBA

Facultad	Carácter	Duración	Duración total de la CD	Porcentaje destinado
Agronomía	obligatorio	32 hs.	208 hs.	15%
Derecho y Ciencias Sociales	--	0 hs.	80 hs.	0%
Farmacia y Bioquímica	obligatorio	36 hs.	264 hs.	14%
Medicina	obligatorio	50 hs.	472 hs.	11%
Odontología	obligatorio	38 hs.	250 hs.	16%

Como se observa, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales no ofrece formación en investigación para los cursantes y Farmacia y Bioquímica, Odontología y Agronomía destinan porcentajes semejantes respecto a la duración total de sus carreras, seguido en orden decreciente por la Facultad de Medicina.

Cabe aclarar que, el análisis del material documental, en general procedente de las Resoluciones de Consejo Superior de las carreras docentes, permite advertir que la formación en esta área se concentra en cuestiones epistemológicas relativas a cada uno de los campos disciplinares de base, no siendo objeto de la formación centrarse en la investigación en la enseñanza referida a los campos disciplinares de base.

Respecto a la formación específica para la docencia, todos los programas la ofrecen a través de formación pedagógica con carácter obligatorio. Resulta interesante observar que algunas enfatizan la problemática didáctica y otras incluyen también otras áreas de conocimiento pedagógico.

Los datos se reflejan en el siguiente cuadro:

**Cuadro N° 4:** Áreas de formación de los programas de Carreras Académicas según Facultades

Facultad	Formación didáctica		Formación pedagógica		Formación académica	
	Denominación	Duración	Denominación	Duración	Denominación	Duración
Agronomía	Didáctica General Didáctica especial	32 hs. 32 hs. T: 64 hs.	Pedagogía universitaria	16 hs.	-----	----
Derecho y Ciencias Sociales	Didáctica General Didáctica Especial Práctica de la Enseñanza	20 hs. 20 hs. 20 hs.	Pedagogía universitaria	20 hs.	-----	----
Farmacia y Bioquímica	Bases Didácticas Tecnología Educativa Taller optativo	36 hs. 36 hs. 18 hs. T: 90 hs.	Evaluación de la calidad educativa Política de educación superior y acciones científico tecnológicas	36 hs.  24 hs. T: 54	En área de conocimiento específico	42 hs.
Medicina	Didáctica Organización y práctica de la enseñanza	60 hs. 50 hs. T: 110 hs.	Políticas en educación y salud	30 hs.	Módulo socio-humanístico	82 hs.
Odontología	Metodología de la enseñanza: Planeamiento I y II Evaluación I y II Técnicas de enseñanza I y II Recursos didácticos I y II	136 hs.	Funcionamiento institucional de la Facultad y la Universidad Administración y or-	10 hs.  10 hs.	-----	----



			ganización de una cátedra			
--	--	--	---------------------------------	--	--	--

La formación específicamente didáctica se centra en todos los casos en contenidos referidos a temáticas sobre didáctica general –curriculum, programación de la enseñanza, estrategias de enseñanza, evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, recursos didácticos- y en algunos otros, incluyen las problemáticas didácticas particulares de sus campos disciplinares. Cuestiones relativas al uso de TICs se observan explícitamente en las ofertas de las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Odontología.

Respecto a la formación pedagógica más amplia, se incluyen contenidos relativos a política educacional universitaria, legislación, tradiciones y modelos universitarios, historia y problemáticas actuales.

La oferta de la Facultad de Odontología incluye contenidos sobre cuestiones institucionales y grupales de la formación.

En relación con la formación académica, como puede observarse en lo datos del Cuadro N° 4, es mínima la exigida por estos programas de formación. Solo las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Medicina la consideran necesaria.

El énfasis obviamente está puesto en la formación específicamente didáctica seguida por la formación pedagógica más amplia.

El cuadro siguiente permite advertir los énfasis en términos temporales de cada una de las áreas de formación de las diferentes ofertas de CD de las Facultades de la UBA que poseen estos programas formativos.

**Cuadro N° 5:** Tiempos destinados en las diferentes áreas de formación de las CD de las Facultades de la UBA

Facultad	Formación didáctica		Formación pedagógica		Formación académica		Práctica		Formación en Investigación	
	Hs.	%	Hs.	%	Hs.	%	Hs.	%	Hs.	%
Agronomía H. T: 208	64	31	16	8	0	0	96	46	32	15

Derecho y Ciencias Sociales H. T:	60	75	20	25	0	0	0	0	0	0
Farmacia y Bioquímica H. T: 264	90	34	54	20	42	16	42	16	36	14
Medicina H. T: 472	110	23	30	6	82	18	200	42	50	11
Odontología H. T: 250	136	55	28	11	0	0	48	19	38	16

Otro aspecto interesante a analizar refiere a las modalidades de articulación teoría – práctica. Al respecto identificamos en la estructura de estos planes de formación espacios destinados a la realización de prácticas por parte de los cursantes, bajo el supuesto que es en estos espacios donde se pueden vehicular los aportes teóricos apprehendidos.

Si bien forma parte de la formación didáctica, se la ha considerado de manera separada ya que en los Planes de Estudio de estas CD aparecen como espacios curriculares diferenciados.

**Cuadro N° 6:** Articulación teoría práctica: tiempo destinado a este tipo de espacio curricular

Facultad	Duración	Duración total de la CD	Porcentaje destinado
Agronomía	96hs.	208 hs.	46 %
Derecho y Ciencias Sociales	0 hs.	80 hs.	0%
Farmacia y Bioquímica	42 hs.	264 hs.	16%
Medicina	200 hs.	472 hs.	42%
Odontología	48 hs.	250 hs.	19%

Los datos aportados por el cuadro precedente dan cuenta de la importancia destinada a esta dimensión por las Facultades de Agronomía y Medicina. Los tiempos otorgados por las Facultades de Farmacia y Bioquímica y Odontología son casi coincidentes.

Asimismo, en la Carrera Docente de la Facultad de Derecho, los cursantes no realizan prácticas concretas en terreno.

## Sintetizando...

Los avances realizados hasta el momento en el estudio reflejan que de las 13 Unidades Académicas de la Universidad de Buenos Aires, 8 hacen foco en la formación del docente universitario con diferentes modalidades y pensando en distintos destinatarios.

Aquellas que cuentan con programas formativos denominados Carreras Docentes asumen características diversas acentuando áreas de formación diferenciadas.

En la segunda etapa de la investigación esperamos ahondar en estas particularidades así como poder caracterizar estos espacios definiéndolos como lugares y/o territorios.

## Bibliografía

- Atkinson, T. y Claxton, G.** (eds.) (2002): *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro
- Barnett, R.** (org.). (2008). *Para una transformación de la Universidad*. Barcelona: Octaedro
- Beillerot, J.** (1996). *La formación de formadores*. Bs. As. Edit. Novedades educativas - U.B.A.
- Bullough, R. Jr.** (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En: Biddle, B; Good, T y Goodson, I: *La enseñanza y los profesores I*. Madrid: Morata.
- Cáceres, M. y otros** (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación Universidad de Cienfuegos*, Cuba. Consultado 14 de marzo de 2013
- Cunha, M. I. da.** (2001). Formatos avaliativos e construção da docência: implicações políticas e pedagógicas. Avaliação - *Revista da Rede de Avaliação Institucional de Ensino Superior*. Campinas: RAIES, vol. 6, n. 20, 17-32
- DA CUNHA, M. I.** (2008) Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitarios. *Rev. Educação Unisinos*, vol. 12, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 182-186
- Ferry, G.** (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes: entre la teoría y la práctica*. México. Ed. Paidós
- \_\_\_\_\_ (1997). *Formación de formadores*. Bs. As. Edit. Novedades educativas - UBA.
- Filloux, J. C.** (1996). *Intersubjetividad y formación*. Bs. As. Edit. Novedades educativas - UBA.

- Finkelstein, C.** Los Docentes Universitarios, pueden Innovar en sus Prácticas? En: Volpato, G.; Moog Pinto, M. (Org.). (2012) *Pedagogia Universitária: olhares e percepções*. Curitiba-PR: Editora CVR.
- Finkelstein, C., Gardey, M; Amantea, A; Rodríguez, G y Rozenblum, G.** (05-2011). La preeminencia de la articulación teoría-práctica en los dispositivos de formación de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología de la UBA. En: VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: “*Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)*”. Mar del Plata.
- Gimeno Sacristán, J.** (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comp): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.*, Bs. As.: Miño Dávila
- Gimeno Sacristan, J.** (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. En: Imbernon, F. (coord). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori,
- Gómez López, L.F.** (2008): Los determinantes de la práctica educativa. Revista Universidades UDAL N° 38. pp. 29-39. Julio – setiembre. México. Recuperado de <http://www.udual.org/>
- Ickowicz, M.** La formación de profesores n la Universidad: avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista del IIICE*. Año XII. N° 22- 2004
- Liston, P. y Zechner, K.** (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata
- Lucarelli, E.** (1997). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuaderno de Investigación. Buenos Aires: IIICE-FFyL/UBA.
- Perrenoud, P.** (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Lisboa: DomQuixote
- Res. CS 3230/88 Facultad de Medicina  
Res. CS 27/86 y Res. CS 3510/07 Facultad de Ciencias Económicas  
Res. CS 216/83 y Res. CS. 6202/13 Agronomía  
Res. CS 732/82 y Res. CS 228.024/94 y Res. CS 4044/ 08 Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo  
Res. CS 2420/88 Facultad de Ciencias Veterinarias  
Res. CS 469/80. Facultad de Derecho  
Res. CS 776/85 Facultad de Odontología  
Res. 1596/91 y Res. CS 5243/01 Facultad de Farmacia y Bioquímica
- Sánchez Núñez (2001): El desarrollo profesional del docente universitario  
Revista *Universidades UDAL N° 22*. México. Recuperado de <http://www.udual.org/>

**Villalobos Clavería, A. y Melo Hermosilla, Y.** (2008). La formación del profesor universitario: Aportes para su discusión. Revista *Universidades UDAL* N° 39. Octubre México. pp. 3-20 Recuperado de <http://www.udual.org/>

# **Ecos sobre los obstáculos en el ingreso estudiantil a la universidad y las estrategias construidas para afrontarlos**

BLANCA FRANZANTE

MARÍA EUGENIA HORMAIZTEGUI

CARLA MALUGANI

blancafranzante@hotmail.com / mariugeh@hotmail.com / carlamalugani@gmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos. UADER

## **Introducción**

En la presente ponencia se resumen y analizan ejes del Informe final de investigación denominado “Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos. El caso de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales<sup>1</sup>, sede Concepción del Uruguay (UADER), un estudio cualitativo”, proyecto aprobado por Res. CSU UADER 1595/10

A poco más de cuatro años de su finalización, parece oportuno retomar el mismo en el marco del Encuentro “La universidad como objeto de investigación” que se convoca bajo el lema “La Reforma Universitaria entre dos siglos”, para reflexionar si las voces de los estudiantes de FHAYCS de UADER fueron escuchadas, buceando acerca de las políticas académicas que se implementaron e implementan para acompañarlos en la búsqueda de estrategias que les permitan afrontar los obstáculos que se presentan en el ingreso y el primer año de la carrera elegida.

De esta manera se organiza el trabajo considerando que, temas como el perfil del estudiante, los obstáculos que los mismos expresan encontrar en el cursado de primer año y, especialmente las estrategias elaboradas para afrontarlos, aportan a la reflexión de distintos aspectos propios de la enseñanza en el nivel superior.

---

1 FHAYCS de aquí en adelante

## **Marco para la reflexión**

En la página web de la Universidad Nacional de Córdoba encontramos que las reivindicaciones reformistas que allí estallaron en 1918 pugnaban “por la renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social”<sup>2</sup> y el cogobierno de los estudiantes.

Las bases programáticas que constituyeron el fundamento ideológico de la Federación Universitaria Argentina, convocada en el Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios fueron:

- Cogobierno estudiantil
- Autonomía universitaria
- Docencia libre
- Libertad de cátedra
- Concursos con jurados con participación estudiantil
- Investigación como función de la universidad
- Extensión universitaria y compromiso con la sociedad

En efecto, la universidad latinoamericana ha seguido un modelo clásico de transmisión de conocimientos. Lo que la Reforma de Córdoba vino a proponer – y de allí se extiende a toda América Latina – es la incorporación de estudiantes y graduados en el gobierno de la universidad, la transformación de la periodicidad de las cátedras en libres e incorporar a la función docencia, la investigación y la extensión, fundamentalmente.

En este marco, centraremos nuestro análisis en lo atinente a las metodologías de estudio y enseñanza, en los términos de inicios del siglo XX, o lo que a inicios del Siglo XXI le llamamos currículum y enseñanza en el nivel universitario.

## **Aproximación al perfil del estudiante UADER-FHAYC Sede Concepción del Uruguay**

Se parte de señalar junto a Bertoni (2005), que el perfil debe ser entendido como una aproximación de las características del estudiante que se obtiene de diferentes fuentes. Ello constituye el punto de partida para el diagnóstico inicial que

---

2 En: <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma> Consulta: 9/03/2017

permite la planificación de estrategias de ingreso y permanencia, sin perder de vista que siempre debe ser actualizado.

A partir de lo expuesto y en forma resumida se señala que los alumnos entrevistados son de las carreras de Profesorados en Inglés, Francés, Portugués, Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Música, Educación Primaria y Psicología y Tecnicaturas en Psicogerontología y Acompañamiento Terapéutico. En su mayoría son de sexo femenino, tendencia que no escapa a los datos generales de la educación superior en nuestro país y en Latinoamérica en los últimos años, especialmente en carreras relacionadas con las ciencias de la educación.

En cuanto a la edad, la mayoría tiene entre 18 a 25 años; son minoritarios los comprendidos entre 26 a 33 años y aún menos los que superan dichas edades lo que lleva a caracterizar la población estudiantil ingresante como de reciente culminación de sus estudios secundarios.

A su vez, mayoritariamente conviven en el núcleo familiar primario y son muy pocos – y sólo estudiantes mujeres - que forman núcleo familiar propio. En cuanto al nivel de escolaridad de padres se nota una clara diferenciación según el sexo. La mitad de las madres han cursado o finalizado los estudios secundarios, mientras que en los hombres prevalece la primaria completa, siendo escaso el nivel de estudios secundarios. Pocos padres tienen título del nivel superior. Para el caso de las parejas (esposos o concubinos) de estudiantes el nivel educativo alcanzado se posiciona exclusivamente en primario terminado y secundario incompleto.

En lo laboral encontramos que la mitad de las madres son amas de casa. El empleo fuera del hogar está asociado a actividades informales (peluquería, servicio doméstico, vendedora de productos de cosmética), y en una minoría aparece el empleo calificado en educación (maestras). En el análisis ocupacional de la filiación paterna predomina la relación de dependencia, con escasa incidencia de trabajadores independientes no profesionales. En menor cuantía, jubilados y retirados. Las parejas comportan mismas características, sin presentar la condición jubilatoria.

Estos datos son elementos claves que permiten caracterizar el estudiantado de la UADER como primera generación de universitarios, o estudiantes de *tradición plebeya*, al decir de Carli (2012). Si a eso se le suma el dato que la mayoría de los estudiantes entrevistados trabajan, esto indicaría que “no son estudiantes más que parcialmente”. En este sentido, se puede sostener junto a Bourdieu y Passeron (1967), que las ventajas y desventajas educativas pueden estar relacionadas con el capital cultural que poseen los estudiantes al momento de la toma de decisiones de escolaridad.



Estos autores señalan que “el origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo (...) y es, entre los factores que intervinen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por las condiciones de existencia” (Bourdieu y Passeron, 1967, p.37).

Agregamos, junto a Toer y otros (2003) que el diagnóstico del perfil de los estudiantes facilita la elaboración de políticas de retención.

### **Escuchar las voces**

Entendemos que así como las voces de junio de 1918 encendieron la llama de la Reforma Universitaria, centrando “la vida de las universidades argentinas en el estudiante, estableciendo que en él residía la razón de ser de toda universidad”<sup>3</sup>, al decir de la Agrupación Reformista Nuevo Derecho de la UBA (2017), son las palabras de los jóvenes las que nos cuentan de las virtudes y falencias, fortalezas y debilidades de nuestra institución. A través de grupos de discusión se escucharon a estudiantes de todas las carreras de la facultad en la sede Concepción del Uruguay activas para el año objeto de análisis.

Se indagó acerca de los obstáculos que encontraron en su primer año de cursado y las estrategias individuales que elaboraron para afrontarlos y las que encontraron en el ámbito institucional.

### **Sobre los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos y las estrategias para permanecer en la Universidad**

Consideramos a los **obstáculos epistemológicos**, según los planteos realizados por Bachelard (ed. 2000), quien refiere que acceder al conocimiento implica la destrucción de conocimientos anteriores mal adquiridos o superar los que han sido “in”-suficientes. Respecto al campo educativo expresa que la noción de obstáculo pedagógico también es desconocida y que sorprende cómo profesores en las distintas ciencias “no comprendan que no se comprenda”. El docente desconoce que el conocimiento previo adquirido en la vida cotidiana hay que derrumbarlo, que se debe trabajar sobre el error, sobre el papel de la ignorancia y la irreflexión.

---

3 <http://www.lanuevoderecho.com.ar/Políticas/IdRef/Reforma-Cao2.htm>

Al respecto, Peterfalvi (1997) manifiesta la importancia que adquiere la identificación de los obstáculos por parte de los propios alumnos, en tanto promueve: en primer lugar la reflexión, luego la estructuración de nuevos conocimientos y, a su vez, “evitar los cuestionamientos personales que implican una desvalorización en el nivel emocional” (Peterfalvi en Camilloni, 1997:162)

Una perspectiva complementaria a esta es la que aporta Pichon Rivière (1984), quien plantea la “normalidad del obstáculo”, y define al *epistemológico* como las trabas o confusiones asentadas en la producción del conocimiento científico y al *epistemofílico*, como los conflictos o problemas que emergen producidos por elementos motivacionales que dificultan la aprehensión de dicha producción.

En relación a **las estrategias** son pensadas como acciones conscientes y modos de obrar para alcanzar un objetivo e incluyen acepciones que engloban tanto aspectos internos como externos al sujeto y contribuyen a su construcción. Los aspectos *internos* abarcan condiciones físicas y psíquicas, propias del sujeto: estructuras cognitivas, actitud y aptitud para estudiar, las posibilidades de organizar el tiempo para el cumplimiento de los diferentes roles de la vida cotidiana, motivaciones, deseos e intereses. Los aspectos *externos* son pensados como aquellos recursos que tanto la familia como el medio social e institucional ofrecen para que el estudiante pueda afrontar sus estudios. Sostiene Ortega (2008) que las estrategias que desarrollan los estudiantes para avanzar en las carreras elegidas, “no se construyen desde un acto puramente deliberativo pero sí responden a intereses que se articulan probabilísticamente sobre la base de legitimidades implícitas y explícitas, y en un sistema de prácticas que se transforman permanentemente”. (pp.15).

Consideran Pozo y Monereo (1999) que, en el ámbito educativo, no se trata de proporcionar a los estudiantes los conocimientos como verdades acabadas sino de brindar pautas, guías, conceptos, que les permitan ir construyendo sus propios puntos de vista. En este sentido, las estrategias se irán elaborando en forma paralela a la construcción de conocimientos ya que facilitan el proceso. Frente al planteo de quién debe enseñar las estrategias, los autores refieren que “todo profesor lo es de su materia y de las estrategias para aprenderla”, pero al mismo tiempo aceptan que existen estrategias generales, relativamente independientes de los diferentes dominios del conocimiento que podrían ser enseñadas con la ayuda de otros especialistas.

En términos generales, se observó que tanto los obstáculos como la construcción de estrategias para afrontarlos mostraban las siguientes particularidades:

i) variaban en cada sujeto, de acuerdo a experiencias previas, recursos, capacidades y competencias;

ii) se entrelazaban con aspectos del contexto tanto familiar, como social e institucional donde el estudiante interactúa.

A partir de ello y a los fines de presentar los resultados más relevantes, se enmarcaron tanto los obstáculos como las estrategias elaboradas por el estudiante, en los siguientes ejes:

- La interacción estudiante-docente -conocimiento
- La interacción del estudiante en el contexto institucional
- La interacción del estudiante en el contexto familiar y social.

En el eje “**interacción estudiante-docente –conocimiento**” surgen cuestiones relacionadas con:

a- *Escasa adquisición de técnicas, habilidades y hábitos de estudio en los niveles de escolaridad anteriores.*

Una vez ingresados a la universidad pareciera que hay tantas técnicas de estudios como estudiantes, cada uno las elabora y utiliza de acuerdo a su propio estilo. Sin embargo estas técnicas aparecen, en su gran mayoría, como prácticas que, aunque habituales, no son racionalizadas y en muchos casos no están contextualizadas.

En los relatos de los estudiantes se puede inferir desconocimiento de las razones por las cuales utilizan una determinada técnica, se trataría de una forma de estudiar fundamentalmente intuitiva, no sistemática, por “ensayo y error”. Una vez que una técnica de estudio ayudó a superar un obstáculo - por ejemplo pasar de una lectura memorística a una comprensiva - es incorporada y convertida en estrategia para aprehender cualquier contenido. En la mayoría de los casos es un aprendizaje individual, sin aparecer la figura del docente como mediador del proceso de construcción de las estrategias, o bien la misma es muy escasa. Se destacan aquí las palabras de Pozo y Monereo (1999) quienes apuntan: “el sistema educativo debe ayudar a los alumnos a adquirir estrategias y capacidades que les permitan transformar, reelaborar y, en suma, reconstruir los conocimientos que reciben.”)

b- *Encontrar el tiempo para aprender de acuerdo al ritmo propio.*

En un primer momento la organización del tiempo cotidiano emerge como un obstáculo ineludible a superar para poder permanecer en la Universidad. Luego, emergen diferentes tipos de tiempos relacionados con las cuestiones académicas. Así, existiría un tiempo de cursado para cada asignatura, tiempos desiguales dedicados a estudiar para los exámenes parciales o finales.

Las estrategias utilizadas varían en cada caso y de acuerdo a las características de los entornos cotidianos. En las situaciones donde sólo se estudia (o se estudia y trabaja) prima una estructuración rígida y rutinaria de las actividades diarias; por el

contrario, donde además de estudiar (y trabajar) aparecen exigencias asociadas a interacciones familiares (las cuales vuelven más imprevisible el quehacer inmediato), la disponibilidad de tiempo se torna más incierta.

En todos los casos el tiempo - frecuencia y cantidad de horas - se convierten en una estrategia de aprendizaje relevante, en tanto se logra una buena asignación entre las diferentes actividades y asignaturas, y en especial, para reconocer cuándo y cómo acentuar o profundizar tal dedicación.

Señala Litwin (2008) que los tiempos que demanda el aprender a los estudiantes es difícilmente predecible y, tanto el enseñar como el aprender requieren un tiempo para construir buenas propuestas; “es el tiempo lo que hace que los estudiantes busquen nuevas respuestas, narren sus experiencias y las doten de sentido”. (p.50)

En última instancia, apropiarse de un tiempo que permita ir re-creando un estilo de aprender a aprender en este nuevo espacio de aprendizaje, que implica también re-crear un nuevo oficio de alumno, “el universitario”.

*c- El estudio con pares emerge como una estrategia posibilitadora*

Se puede observar en las palabras de los estudiantes entrevistados, que la mayoría prefiere un primer acercamiento al objeto de conocimiento en forma individual para luego, al interactuar con sus pares, reafirmar lo aprendido, relacionar, o corregir si fuera necesario. Y en ese proceso de construcción del conocimiento, la interacción entre pares, la generación de *figuras de amistad* (Carli: 2006) produce una influencia importante y enriquecedora. Sostiene la investigadora que la productividad de la relación con los pares no es sólo afectiva sino que aporta a una construcción de identidades que atenúa la distancia en la relación con los docentes y que permite crear estrategias de adaptación a la vida universitaria.

Sin embargo, en las expresiones de los estudiantes no aparece destacado el trabajo grupal en el aula o incentivado por los docentes, cuestión que, entendemos, tal lo sostenido por Souto (1993), fortalece la responsabilidad individual, el desarrollo de habilidades de comunicación, gestión, capacidad de planificación y liderazgo, y permite a su vez, beneficiarse al conocer cómo trabajan los compañeros.

Ello no quiere decir que la única posibilidad de aprendizaje la da el grupo, sino que facilita el desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes y por ende la identificación de obstáculos y la construcción de estrategias para afrontarlos.

*d- Los estilos docentes como posibilitadores u obturadores del proceso de enseñanza- aprendizaje.*

La interacción- docente alumno ha sido considerada en sendos trabajos, como un factor de vital importancia y en muchos casos, mayor a cualquier otra variable institucional, en su relación tanto positiva como negativa al momento de evaluar su influencia en el tránsito del primer año universitario. Esta cuestión emerge aquí también como una categoría con múltiple aristas de análisis e interpretaciones en las trayectorias estudiantiles.

Los estudiantes, de acuerdo a las distintas relaciones que van estableciendo con los docentes y el conocimiento, con sus formas de dar clases, las estrategias didácticas, entre otras, parecen construir una percepción particular sobre éstos y le atribuyen características que podemos expresar a través de *códigos in vivo*, en tanto los mismos resultan ilustrativos per se:

- Aquellas expresiones que infieren dificultades en la relación docente- estudiante y por ende para aprender: *“El docente re conductista, que faltan, conservador, denso”, “Profesor que nos ve mal, se copa dando, no te valoran”, “Profesores con una didáctica más de secundaria”*

- Aquellas expresiones que infieren una buena relación docente- estudiante y facilitarían el proceso de enseñanza- aprendizaje. *“El profesor que ayuda, aconseja, flexible, amable, facilita” “Profesor que te explica con ejemplos”, “Profesores que preparan sus clases”*

Los estudiantes valoran las actitudes docentes que favorecen la construcción de vínculos positivos con el conocimiento, pero también surgen voces opuestas que enuncian- denuncian los vínculos más negativos. Podemos sostener junto a Prieto Castillo (1995), que la mediación pedagógica puesta al servicio del aprendizaje abre no pocos riesgos, de los cuales el autor señala al menos dos: “me alejo tanto que mi labor de mediador no tiene sentido” o “me acerco demasiado y termino forzando al otro”. (pp.33).

Agregamos, junto a Bachelard, que sin la identificación de cuestiones por parte del propio docente que generan situaciones de conflicto las mismas se convertirán en un obstáculo infranqueable: “Un educador no tiene sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda” (Bachelard, 2000:21) Al “no encontrar salida” el estudiante pierde motivación, el conocimiento se vuelve inalcanzable *“ya voy a ver cuándo la haré”*, emerge el obstáculo epistemofílico.

Y tal como señala el Manifiesto Liminar de 1918, si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente, infecunda.

Otro punto en la relación docente- estudiante- conocimiento que merece un análisis interesante surge durante los procesos de evaluación.

A igual que en el punto anterior, encontramos dos posturas opuestas. En las primeras se manifiestan situaciones que emergen como obstáculos difíciles de superar y son vividas como injustas, con bronca, traumatizante, generando desconcierto frente a la calificación. Frente a ello podemos pensar si las formas, criterios, sistema de evaluación están bien explicitados, si se ha constatado que han sido comprendidos, sobre todo teniendo en cuenta lo difícil que resulta al ingresante el nuevo lenguaje que se debe internalizar.

Por otro lado, cuando éstas tienen un carácter participativo, los momentos de evaluación son vividos como facilitadores para aprender de los errores, como ayuda para ver el camino a seguir y las estrategias a tener en cuenta. Los estudiantes manifiestan que cuando el docente expresa “lo que está bien” y lo que falta - sin valoraciones negativas – se transforma las situaciones en aprendizaje, más allá de la nota.

*e- Otros sostenes internos y externos que apoyan la construcción de las estrategias de aprendizaje*

Se trata de deseos, motivaciones e intereses que llevan a los sujetos a aprender, como así también los fines que se plantean frente a las decisiones de estudiar. Entre ellos citamos:

*e.1. Obtener un título universitario: deseos de superación.* Uno de los aspectos fundamentales que sostienen la relación sujeto- conocimiento es el deseo que estimula la apropiación de la realidad y por ende la construcción de conocimientos. El primer motivo enunciado emerge asociado al deseo de superación personal, lo cual puede pensarse como un indicador de fuerza que por sí sólo adquiere valor al analizar su importancia como sostén en la búsqueda de estrategias para atravesar obstáculos.

*e.2. “Otros” actores sociales (docentes, padres, amigos) señalados como “motivadores” al momento de la elección y seguimiento de la vocación* que, aparecen en tanto se identifica el “yo” a partir del “otro” que hace pensar y a partir del cual se puede referenciar en la construcción de su propia identidad y futuro rol profesional.

*e.3. La relación con los aprendizajes previos construidos en el colegio secundario* emerge como motivador de elecciones, sobre todo con aquellos “contenidos” que fueron aprehendidos y devinieron en un buen rendimiento académico.

*e.4. Cuestiones relacionadas con la elección de la carrera...*en tanto atribuciones personales, entendiendo a las mismas como expresiones de los porqués de la conducta. Entre ellas surgen aquellos intereses, deseos o motivaciones, relacionados con el gusto por “dar clase... enseñar... ser profesor”, “estudiar con el objetivo de la adquisición de nuevos conocimientos, o ampliar los que ya se tienen”

Si bien la investigación no tuvo como objetivo profundizar en cuestiones relacionadas con aspectos vocacionales, resulta oportuno prestar atención a los resultados emergentes en tanto suponen procesos internos que influyen en la elección de la carrera y, por lo tanto, generan pilares que facilitan la construcción de estrategias de aprendizaje. Si consideramos, junto a López Bonelli (2003), que el establecimiento de un vínculo satisfactorio con la profesión estimula la creatividad, el gozo y la realización personal, podemos inferir que, por ende, favorecerá la construcción de estrategias de permanencia. También podríamos pensar, en los casos opuestos, en un obstáculo epistemofílico difícil de afrontar si no se logra resignificar o encontrar otro vínculo positivo con la carrera elegida.

Se puede inferir, de acuerdo a las expresiones de los estudiantes, que las estrategias de enseñanza que pone en juego el docente, tomando en cuenta un pasaje gradual de las formas del aprendizaje del secundario a la universidad, respetando en la medida de las posibilidades el ritmo de los estudiantes, actitudes de escucha, favorecerían la elaboración en este caso, de estrategias de aprendizaje más propicias.

En el eje **“interacción del estudiante en el contexto institucional<sup>4</sup>”**, se plantean diversas situaciones que es necesario contextualizarlas en tanto la presente investigación se realizó en una etapa que estuvo signada por la lucha estudiantil en las exigencias por la normalización de la UADER, proceso que se consolida con la Asamblea Universitaria y la elección del Rector en diciembre de 2012.

Consideramos que los aspectos de estructura y normativa organizacional, las cuestiones administrativas, la comunicación y la gestión, son ítems sumamente relevantes al momento de analizar la institución asociada a las políticas de acceso y permanencia de nuestros estudiantes.

---

4 La Universidad Autónoma de Entre Ríos fue creada por Ley 9250 del Gobierno de la Provincia de Entre Ríos (BO: 12 de Junio de 2000) a partir de la absorción de los institutos terciarios preexistentes, en su mayor parte con una reconocida y dilatada trayectoria en la formación de docentes. Así, la conversión de los Institutos de Profesorado en Universidad trajo aparejada una fractura que se produce al tratar de reconvertir profesores formados con la ideología del maestro normal en profesores universitarios. Esto se vio reflejado, entre otras cuestiones, en la resistencia de muchos docentes a reflexionar sobre sus prácticas, a continuar la carrera académica, y a participar de concursos ordinarios. Sobre las prácticas docentes hemos realizado algunas apreciaciones en el apartado sobre la relación docente- estudiante – conocimiento. Algo similar ocurre con el personal no docente, y la estructura operativa en general, lo cual se manifiesta en la complejidad de las relaciones interpersonales y en el tiempo (12 años) que insumió transformar el sistema de gestión de lo que fuera la institución escolar a esta nueva institución universitaria.

No es nuestro propósito realizar un análisis exhaustivo de dichas cuestiones en este trabajo, pero sí consideramos necesario dejar planteadas algunas que emergieron en las expresiones de los sujetos entrevistados, con la mirada puesta precisamente en mejorar y fortalecer el “acceso y la permanencia estudiantil y por ende el proceso de enseñanza- aprendizaje en el nivel superior”, algunas de ellas son:

*a- Falta de articulación escuela media- universidad*, categoría que coincide con lo observado por Fanelli y Pérez Rasetti (2001), Ezcurra (2005, 2008), Ferré (2007) Camilloni (2009), Celman (2013), entre otros. Al respecto también encontramos el Acuerdo Plenario 469 del CIN, del año 2003

Señalamos, junto a Grinberg y Burllaille (2007), que la imagen repetitiva a lo largo de todo el sistema educativo es aquella que ubica al nivel o año educativo directamente anterior, en nuestro caso, la escuela secundaria, como “el espacio que no enseñó lo que debería haber enseñado (...) Estas representaciones constituyen obstáculos a la hora de ponerse a trabajar intentando salvar brechas que de hecho separan las instituciones” (p.43)

Así, los estudiantes reconocen la complejidad del abordaje de la lectura en diferencia al nivel anterior deviniendo en una dificultad la producción textual académica. La universidad supone una práctica letrada, la formación de miembros activos de la cultura, expresada en la producción de textos. Es justamente el escribir, producir, expresarse, otro de los obstáculos repetitivamente emergente.

La dificultad central identificada es la distancia académica con el grado y las experiencias educativas previas, dificultad expresada como “ese pozo que hay entre la secundaria y el terciario”. Ese “pozo” debería llenarse, en sus propias palabras, con herramientas, habilidades, competencias (lo que Bourdieu llama *capital cultural encarnado*) para enfrentar los estudios universitarios, en última instancia uno de los fines propios de la educación secundaria. Se trataría, al decir de Ezcurra (2011) de resaltar el valor de la *validación académica temprana*, sobre todo en la población de status desfavorecido como lo es la de FHAYCS de UADER. “...se trata de que los alumnos reciban señales que confirmen que pueden ser capaces de aprender y lograr un buen desempeño”.

*b- Organización de horarios de cursado* lo que viene en desmedro de la elaboración de estrategias en el uso del tiempo individual

Se expresa lo decisivo que es la cuestión de tener una grilla horaria que consideren desorganizada. El cursado de asignaturas en distintos turnos, con frecuencia de horas libres entre ellas, sumado a la superposición con sus horarios laborales y en ocasiones, a la falta de espacio físico, transforman al “horario de cursada” en un



obstáculo que termina obligándolos a postergar el cumplimiento de sus objetivos estudiantiles.

*c- El no tener lugar propio, un edificio propio (se funciona en una escuela)*

¿Podemos considerar “esta falta” como un obstáculo al momento de analizar aspectos institucionales que inciden en la retención? La construcción de un nuevo espacio para convertirlo en “su espacio”, “en su lugar”, “el universitario”, donde el sujeto debe jugar también un nuevo rol, se logra a partir de la interacción con los distintos actores institucionales en espacios que van más allá del áulico. Pasillos, biblioteca, bar, comedor, patios... tradicionalmente hacen a la convivencia donde se interactúa y se genera una identidad: la de estudiante universitario. Estos espacios permiten el pasaje, en términos de Pichon Rivière (1984), de afiliación a la pertenencia. Cuando “pertenezco” puedo centrarme en la tarea: aprender.

A partir de lo reseñado nos preguntamos ¿cómo se construye desde esta particular interacción, la también “particular” identidad de nuestro estudiante universitario?, ¿influye en sus decisiones educacionales esta “falta” de un lugar que permita asentar el sentimiento de pertenencia? Nos queda pendiente indagar en respuestas posibles, entendiendo que la identidad universitaria, más allá o “junto al lugar físico”, se construye a partir de la interacción de distintos actores que conforman el espacio institucional dentro de un contexto social, cultural e histórico determinado.

*d- Dificultades en la comunicación con referentes institucionales.*

Al respecto se identificaron cuestiones concernientes a la falta de información sobre la cotidianeidad institucional: fechas, horarios, ausencia de docentes, entre otros y demora en los trámites de certificaciones u otros trámites. Por otro lado, más allá de la falta de información o cómo obtener la misma, preocupa el aspecto relacional que conllevan las expresiones utilizadas para comunicarlo.

Así, surgen posiciones de los estudiantes que indicarían que habría en una misma institución dos tipos de referentes, con capacidad comunicativa distinta: quienes no logran establecer una buena comunicación y quienes son facilitadores.

Frente a esta dificultad, los estudiantes expresan haber encontrado “estrategias de comunicación” para afrontarlas. En el plano institucional, reconocer referentes claves con quienes establecer una “buena comunicación”, quienes contienen y apoyan, personal del departamento de alumnos y especialmente compañeros del Centro de Estudiantes. En forma individual, leer atentamente la información en la cartelera de pasillos. Emergen de suma importancia “las redes sociales”.

*e- Asignaturas del ciclo tronco común*

Referimos en dos grandes ejes las dificultades identificadas:

- no contar con habilidades, competencias y conocimientos previos que les permitan apropiarse de los nuevos contenidos “difíciles de entender”. Esta apropiación es denominada por Paula Carlino (2005) como cuestiones de “alfabetización académica. En este sentido, Carli (2012) sostiene que la experiencia universitaria es una experiencia de lectura. Esto es, un conjunto de nociones, conceptos y estrategias que se necesitan para poder participar en la “cultura discursiva de la disciplina”, como así también en las diferentes actividades que se requieren para aprender en la universidad y pueden favorecer la integración de los conocimientos previos a los nuevos.

- los referidos a “las clases masivas”, donde la interacción docente- estudiante es muy escasa. El profesor “dicta” su clase y son muy pocos los alumnos que pueden preguntar, por lo cual el vínculo se establece marcado por una excesiva distancia, dificultando la interacción inherente al proceso de enseñanza- aprendizaje, que propende una relación de dependencia y pasividad.

Además, se puede señalar que los aspectos institucionales inciden en forma innegable en el acceso y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Si bien en términos de Bourdieu (1997), sabemos que el campo universitario implica una nueva adaptación para el estudiante, un espacio de constantes luchas, desigualdades de competencias y de formas de dominación institucionalizadas por todos aceptadas y reproducidas, que lo enfrenta no sólo a un nuevo proceso de alfabetización académica, sino también a aprender a jugar un nuevo juego de relaciones sociales; también podemos sostener que dicha adaptación puede ser menos dificultosa si la institución asume un compromiso de acompañamiento y sostén.

Para cerrar este apartado se relatan de forma sucinta las estrategias institucionales implementadas para abordar las dificultades encontradas. Si bien, hay un grupo de estudiantes que manifiesta no conocer varios de estos recursos, otro los encuentra muy positivos.

- *Curso de articulación nivel medio- universidad* desarrollado en el segundo semestre del último año del secundario y en el cual se abordan cuestiones de estrategias de aprendizaje, orientación vocacional y vida universitaria.

- *Curso de ingreso, obligatorio no eliminatorio.*

Se propone lograr una mejor adaptación del estudiante- ingresante. Se trata de una propuesta que tiene lugar en la facultad durante todo el mes de marzo, abordándose en un módulo de “Universidad pública y derechos humanos” y otro de “Lectura y escritura como prácticas académicas”. Desde 2014 se sumó un tercer módulo de “Aproximación al objeto de estudio”.

En relación a los primeros obstáculos de índole académica, el Curso de Ingreso ofrece una serie de herramientas con el fin de optimizar el aprendizaje. Se pone énfasis en el desarrollo de técnicas y hábitos de estudio y en la ejercitación del análisis y la comprensión de textos académicos, cuestiones que son reconocidas como positivas por los estudiantes.

Merece un comentario especial, la función de socialización de estas actividades, respecto de la vivencia de extrañamiento (producto del “desarraigo”) experimentada por aquellos estudiantes que provienen de otras localidades. Las mismas facilitan el primer encuentro con los pares de una forma amena, a través de la formación de grupos de estudio para resolver las diversas demandas académicas. Es relevante destacar esta función de “socialización”, pues el “no conocer a nadie”, el estar entre “extraños”, el sentirse solo al comienzo del cursado, es vivenciado como una experiencia que les genera malestar.

Para el caso específico de los estudiantes en tránsito migratorio, el curso de ingreso provee, a través del grupo de pares, una red de vínculos que el joven puede utilizar para reconstruir la trama social que se encuentra en proceso de duelo. Compartir experiencias similares, proporcionar herramientas para la resolución de problemas, otorgar sentido/ significado a sucesos que pueden resultar incomprensibles y la empatía que se establece entre los integrantes, el grupo de pares ofrece una instancia para ir elaborando psíquicamente, y con la articulación colectiva, las diversas situaciones de necesidad que se les presentan a sus miembros. En la medida en que todos estos recursos sean integrados de manera creativa y plástica a la vida psíquica de los jóvenes, pasarán a funcionar como apoyatura y sostén interno para avanzar en su inserción y fortalecer su permanencia en la universidad.

El período de ingreso representa una primera aproximación in situ a la vida universitaria y si bien, es cierto que en relación a la dimensión más académica y cognitiva de esa experiencia, es la universidad la que ofrece un conjunto de herramientas para que el ingresante disponga, no lo es así en cuanto a la construcción de nuevos vínculos. Es aquí donde se puede observar en los relatos de los alumnos, que éstos van reconociendo - en la medida en que comienzan a transitar el curso- la necesidad de “contar con otros” para hacer frente al nuevo ambiente universitario. Este encuentro con los pares es un trabajo que depende (en su mayor parte) del quehacer de cada ingresante. Su concreción y la función socializadora que de él surja estarán sujetas a la iniciativa y a la creatividad individual.

- *Alumnos tutores y monitores*

Al momento de escribir el Informe Final de la investigación (2012), la Facultad contaba con un Área de Orientación al Estudiante, cuya finalidad era “contribuir a

la formación integral del estudiante, favorecer su inserción, permanencia y egreso y orientarlos en los procesos de aprendizaje a través del desarrollo y fortalecimiento de estrategias de aprendizaje autónomo, de lectura y escritura académica”.

Distintos programas formaban parte de su agenda. Destacamos “Alumnos Tutores” (quienes acompañaban el período de adaptación) y “Alumnos Monitores” (estudiantes avanzados que colaboraban en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus pares ingresantes). Estas acciones eran reconocidas por los ingresantes como “acompañantes” y “sostén”. Reseñan Cuseo y otros (2007), que los pares son más capaces que la misma universidad de atraer a los alumnos ingresantes, ya que éstos son normalmente alumnos de cercana edad, menos intimidantes y hacen que los estudiantes se sientan más cómodos.

- *Talleres de apoyo*

Son los que resultan específicos para espacios curriculares determinados (lenguas extranjeras) y señalados como muy beneficiosos por los ingresantes.

- *Sistema de becas*

Señala Ezcurra (2005) la importancia de que las instituciones universitarias se responsabilicen y adquieran un rol activo para dar respuesta a quienes ingresan con distintos tipos de déficit para hacer frente a las demandas académicas. “El déficit de ingresos monetarios y en ocasiones el trabajo tienen impactos perjudiciales en el bienestar emocional y el aprendizaje, lo que sin duda es otro obstáculo para el proceso de ajuste” (p.126). En este aspecto, una forma de ayuda que brinda la facultad es el otorgamiento de becas. Las mismas provienen de diferentes fuentes: propias, provinciales y nacionales. La oferta propia de la UADER incluye becas para ingresantes, renovantes y nuevas becas para estudiantes avanzados pero que aún no han accedido a este beneficio. Éstas tienden a aminorar no sólo el “choque” de cotidianidades institucionales de diferente nivel educativo (secundario a universidad) sino también las desigualdades culturales socialmente condicionadas como indica Bourdieu (1997), permitiéndole habitar y continuar en el nuevo espacio social educativo.

En el eje **“interacción del estudiante en el contexto familiar y social”**

En este eje se pudo observar que el rol del acompañamiento social, ya sea familiar o de amistades, parece tener un papel fundamental en la transición. El acompañamiento actúa como un amortiguador de las situaciones de estrés generadas por las múltiples demandas de los nuevos contextos por los que debe transitar el joven universitario. De ello se deduce que el ingreso a la universidad es más dificultoso que otras transiciones académicas, en la medida en que conlleva una interrupción

de las redes habituales de soporte (amigos, familiares, etc.), lo que se acentúa en los casos de migración.

Una valoración importante es otorgada a los grupos de amigos que continúan y a los nuevos que adquieren durante el curso de ingreso, en el sentido establecido y ya explicitado de construcción de las *figuras de amistad* (Carli, 2012). De ello se puede pensar que, fomentar el trabajo grupal en el proceso de enseñanza aprendizaje puede, desde el contexto institucional, colaborar con la permanencia de los estudiantes.

### **Cuatro años después...**

Hoy, a cuatro años de presentado y aprobado el trabajo de referencia, se puede observar una universidad normalizada (2012), logro que comenzó a concretarse también, y esto no es casualidad, a partir de las voces de los estudiantes.

Entre las estrategias institucionales que se desarrollan para minimizar los obstáculos que encuentran los estudiantes al ingreso a la universidad y en el primer recorrido de la cursada, se explicita que la Secretaría Académica cuenta con tres programas: 1- La autoevaluación y reforma curricular; 2-El Área de Ingreso, Permanencia y Egreso (IPE) y3- La Facultad de Humanidades en contextos de encierro.

En lo que respecta al primer programa, se desarrolla en tres líneas de acción: la autoevaluación al interior de las carreras dirigidas a la reflexión y discusión de las propuestas curriculares; la revisión de los planes de estudio; la creación de propuestas de formación en relación a estos procesos y el acompañamiento en la implementación de los nuevos planes de estudio. Estas líneas de acción intentan dar una respuesta a las necesidades que manifiestan los estudiantes, fundamentalmente aquellas referidas a los obstáculos epistemológicos a la vez que redefine el perfil de los egresados. La Secretaría Académica manifiesta en la página web de la Facultad<sup>5</sup> que se intenta plantear nuevos formatos curriculares, organizados por núcleos temáticos, en los que las problemáticas sociales se transforman en problemas académicos a partir de la elaboración de documentos de trabajo discutidos en comisiones inter-claustro.

En la misma página web se informa que las carreras que han implementado procesos de autoevaluación y reforma curricular son el Profesorado de Música –

---

5 Ver: fhaycs.uader.edu.ar

modificación del plan de estudio, desde 2014 denominado Profesorado Universitario en Música, con una duración de 5 años; las Tecnicaturas en Acompañante Terapéutico y en Psicogerontología modificaron sus planes de estudios. El Profesorado de Inglés inició su proceso de autoevaluación en 2015.

El Programa Ingreso, Permanencia y Egreso de creación en el año 2012, a partir de la transformación de lo que era el Área de Orientación al Estudiante, incorpora el concepto de permanencia en vistas a la graduación del estudiante. Se reconoce al primer año como un “tramo crítico”. En la misma página web, la Facultad manifiesta los objetivos de este programa, entre los que detallan:

- Contribuir a la democratización de la educación universitaria a través de políticas que garanticen el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes.
- Promover la creación de espacios y condiciones para el ejercicio efectivo del derecho a la educación universitaria, a través de dispositivos y prácticas que posibiliten a los estudiantes condiciones para el ejercicio de ciudadanía universitaria.
- Garantizar el acceso y el sostenimiento de prácticas de inclusión social y educativa tendientes a la justicia social y curricular en la universidad.

Entre sus líneas de acción se destacan:

- Curso de Ingreso: cuyo propósito es ofrecer las primeras herramientas y conocimientos para la incorporación de los estudiantes a la vida y a la cultura universitaria.
- Proyecto de Tutorías: como dispositivo político pedagógico que se desarrolla en dos grandes ejes, el Proyecto de Tutores Pares en sí mismo, que acompañan a los estudiantes en el proceso de integración, y por otro lado, la formación de esos tutores pares para asumir esta tarea.

Asimismo, se despliega el Programa de Producción de Información acerca de los ingresantes y su tránsito por la universidad, el de Intervención y acompañamiento a estudiantes y el Proyecto Mayores de 25 años sin el secundario finalizado que trabaja desde el año 2006 con estudiantes que aspiran a ingresar a la universidad amparados por la excepcionalidad del art. 7 de la LES N° 24.521. Desde el 2010 se desplegaron acciones que allanan este trayecto académico a través de la inscripción temprana, entrevistas personales de acompañamiento, trabajo con tutores, prácticas de lectura y escritura.

El tercer Programa explicitado refiere a Contextos de Encierro, posibilitando la integración simbólica de pertenencia universitaria en el contexto carcelario Unidad Penal N° 4 de Concepción del Uruguay, restituyendo derechos a uno de los sectores más postergados de la sociedad. Este programa cuenta con algunas acciones específicas referidas a: Tutorías por carrera, Taller sobre estrategias de estudio, Articula-

ción de acciones con estudiantes avanzados, espacios de Biblioteca. En el año 2016 la sede trabajó con 18 estudiantes regulares, entre ingresantes y estudiantes de primer año de distintas carreras.

### **A modo de cierre...**

Visto la investigación que dio origen al presente escrito, los obstáculos que los estudiantes encontraron al ingreso a la universidad y las estrategias que desarrollaron para permanecer y, teniendo en cuenta las acciones que la institución ejecuta para responder a tales problemáticas, se entiende que los primeros pasos hacia el andamiaje de sostén de quienes llegan a la universidad están siendo dados.

Este es un tramo crítico en lo que respecta a la permanencia de los estudiantes, al decir de los autores citados, tramo que conlleva el aprendizaje de un oficio: “el de estudiante universitario”.

A casi 100 años de la Reforma de Córdoba cuando se pone en tensión el demos universitario, surgen las reflexiones sobre las implicancias de la democracia en nuestras instituciones del Siglo XXI. Hoy se destaca la ampliación de la cobertura en educación superior, la expansión de la matrícula, la universalización de la obligatoriedad de la educación secundaria que promueve el ingreso a la universidad en sectores antes relegados. Ello abre la puerta de la educación superior a un importante número de alumnos que son primera generación de universitarios, permeando de esta manera, las posibilidades de ascenso social a través de la democratización del conocimiento.

Conscientes que la población de UADER es primera generación de estudiantes universitarios, se plantea el desafío de generar mecanismos de real democratización. Esto implica, tal lo expresa la propia Facultad, “intervenir en las desigualdades sociales y educativas que constituyen a quienes ingresan”, a lo que agregamos que es necesario aportar acciones que se desplieguen no sólo en el espacio áulico sino en la institución en su conjunto, adecuando el curriculum al interés, motivaciones y deseos en un real acompañamiento al proceso de aprender a aprender.

### **Bibliografía consultada:**

**Alliaud, A, y Antelo, E.** (2009):“*Los gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía, formación*”, Buenos Aires, Ed. Aique.

- Bachelard, G.** (2000): *“La Formación del espíritu científico”*, México, Siglo XXI.
- Bertoni, E.**(2005): “El estudiante universitario: una aproximación al perfil de ingreso” Universidad de la República, República Oriental del Uruguay. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/EL%20ESTUDIANTE%20UNIVERSITARIO.pdf>
- Bixio, C.** (2005): *“Enseñar a aprender”*, Rosario, Homo Sapiens.
- Bourdieu, P.** (1997): “Capital Cultural, Escuela y Espacio Social”, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** (1967): *“Los estudiantes y la cultura”*, Barcelona, Labor S.A.
- Camilloni, A.** (comp.; 1997): *“Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza”*, México, Ed. Gedisa S.A.
- Carli, S.** (2012): “El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la universidad pública”, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2006): “Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil” en G. Frigerio y G. Diker (comps); *Educación: figuras y efectos del amor*, Buenos Aires, Del Estante
- Carlino, P.** (2005): *“Escribir, leer y aprender en la universidad”*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Cuseo, J.** [et al] (2007): “What All First- year Students Should Know: the most Potent, Research-Based Principles of College Success”. En: [https://www.hendrix.edu/uploadedFiles/Academics/Academic\\_Support\\_Services/CNSA%201011%20CUSEO%20College%20Success%20Principles.pdf](https://www.hendrix.edu/uploadedFiles/Academics/Academic_Support_Services/CNSA%201011%20CUSEO%20College%20Success%20Principles.pdf). Consulta: 15/02/07.
- Ezcurrea, A. M** (2011): “Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos”. En: Gluz (editora) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de ‘ingresos’*. Los Polvorines. UNGS
- \_\_\_\_\_ (2005): “Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias: Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. Universidad Nacional de General Sarmiento. *Perfiles educativos vol.27 no.107* México.
- Franzante, B. y otros** (2012): “Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos. El caso de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, sede Concepción del Uruguay (UADER), un estudio cualitativo”, Res. CSU UADER 1595/10. Informe final de investigación. Inédito
- Grinberg, S y Burrell, M** (2007): “La experiencia de la articulación: elementos para la comprensión. En: Ferré, N. (comp); *Articulación universidad-escuela secundaria: Políticas, prácticas y reflexiones*; Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones.



- Litwin, E.** (2008): *“El oficio de enseñar”*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- López Bonelli, Á.**(2001): *“La orientación vocacional como proceso”*. Buenos Aires. Ed. Bonum
- Morín, E.** (2009): *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires
- Ortega, F.** (2008): *“Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión”*; Bs. As. Ed. Miño y Dávila.
- Pichon Riviere, E.** (1984): *“El proceso grupal”*; Bs.As.; Ed. Nueva Visión
- Pozo, J.I. y Monereo C.** (1999): *“Aprender a aprender: una demanda de la educación del siglo XXI”*. (Artículo adaptado del capítulo introductorio de "Aprendizaje estratégico" de Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo, Ed. Aula XXI / Santillana, Madrid, 1999. Disponible en: [www.carlesmonereo.com/contextos.htm](http://www.carlesmonereo.com/contextos.htm))
- Prieto Castillo, D.** (1995): *“Educar con sentido”*. Buenos Aires. Ed. Noveduc- EDIUC
- Souto, M.** (1993): *“Hacia una didáctica de lo grupal”*. Bs. As. Ed. Miño y Dávila.
- Toer, M.; Martínez Samek, P.; Chavez Molina, E.** (2003): *“El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. Un inicio de comparación con los estudiantes que ingresan a la educación superior en los EEUU”*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Visca, J.** (1994): *“Clínica psicopedagógica”*. Ed. Del Autor. Buenos Aires.

# **O ensino de biblioteconomia e a inserção das temáticas africana e afro-brasileira no currículo:**

**Avaliação em instituição de ensino superior de Santa Catarina, Brasil<sup>1</sup>**

FRANCIÉLE CARNEIRO GARCÊS DA SILVA

francigarces@yahoo.com.br

Mestranda em Ciência da Informação no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pelo convênio Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). E-mail:

## **Introdução**

A sociedade brasileira é composta por uma diversidade cultural e étnico-racial a qual precisa ser contemplada em todos os setores que a abrangem, como por exemplo, nos aspectos sociais, educacionais e políticos que visem estabelecer condições favoráveis e igualitárias a todos. No entanto, grupos elitizados concentram a produção e obtenção de bens imateriais e materiais, acessíveis a poucos e impossibilitados a determinados grupos sociais e raciais.

O ambiente universitário é um espaço criado por e para uma elite<sup>2</sup>, onde muitos dos sujeitos que constroem a Universidade tendem a reproduzir preconceitos e estereótipos do senso comum e permitem a continuação de discriminações e desigualdades dentro dos espaços acadêmicos.

Entre as populações que foram historicamente preteridas dos ambientes escolares, acadêmicos e da sociedade, encontram-se as populações de origem africana e indígena que tiveram seus direitos retirados pelo projeto da elite que visava construir uma nação brasileira (NOGUEIRA, 2004, p. 91). Entre as ações que colaboraram para excluir os escravizados e indígenas da historiografia brasileira encontram-se a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, que decidia em seu artigo 3º que eram proibidos de frequentar as escolas públicas as pessoas que padecessem de moléstias

---

1 Trabalho de Conclusão de Curso defendido em 2016 e orientado pela Profa. Ms. Daniella Camara Pizarro, docente do Departamento de Biblioteconomia, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

2 Para fins deste trabalho, o termo "elite" pauta-se na ideia de um grupo minoritário organizado dentro da sociedade e detém o poder de decisão. Dentro deste contexto, pode-se incluir a questão da branquitude (SCHUCMAN, 2014) que será contextualizada nas próximas seções.

contagiosas, os escravizados e os libertos (FONSECA, 2002, p. 12 apud PASSOS, 2014, p. 79). Outra ação que corroborou para que houvesse a exclusão das populações de origem africana foram as barreiras impostas aos libertos de acesso ao mercado de trabalho, aliada com a ideologia do branqueamento e a intensa imigração de trabalhadores europeus para servirem de mão de obra após a abolição da escravidão (PASSOS, 2014, p. 74). Tais fatores auxiliaram para que estas populações fossem impedidas de acessar bens, recursos e serviços que elas próprias ajudaram a construir. Conforme Nogueira (2004, p. 91):

a opção das elites brasileiras e dos setores da sociedade que formaram as estruturas de Estado e as bases do chamado projeto nacional foi a de excluir, sobretudo, negros e índios do projeto de nação, o que se expressa atualmente nas desigualdades estruturais de raça, gênero e pobreza, tão anunciadas pelas pesquisas oficiais, especialmente a partir da década de 1990.

Isso permitiu a reprodução das desigualdades sociais e raciais, bem como, restringiu a ascensão social e restituição de direitos a estas populações (NOGUEIRA, 2004, p. 91; SILVA, 2008, p. 8).

A historiografia brasileira, por muito tempo não deu a devida ênfase aos importantes episódios de luta pelo fim da escravidão e direitos das populações escravizadas, que depois se tornaram cidadãos livres, mas eram tratados como se fossem escravizados, como o que ocorria na marinha, tais como, Guerra dos Palmares (1690), Revolta do Malês (1837) e Revolta da Chibata (1910) (CASSOLI, 2014, p. 99). Nos livros didáticos, durante a escravidão estas populações são estereotipadas e, após o período da escravidão, são invisibilizadas, pois não aparecem quais as suas estratégias de sobrevivência, seus processos educacionais, seus grupos culturais, suas sociedades musicais, recreativas e religiosas, bem como, suas formas de solidariedade e alianças (CARDOSO; RASCHE, 2014, p. 24).

Após importantes lutas dos Movimentos Sociais Negros, as populações de origem africana e indígena começaram a ter seus aspectos históricos, educacionais, culturais e socioeconômicos reconhecidos e valorizados a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na redação da Lei em 1996, o seu Art. 26 dizia que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia” (BRASIL, 1996; ROMÃO, 2014). Posteriormente, a LDB foi alterada pela Lei Federal 10.639/2003 e esta Lei estabelece, em seus artigos 26A e 79B, o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, com conteúdo que contemplem “a história da África e dos Africanos, a luta dos ne-

gros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003).

No ano de 2003, foi criada a Lei Federal nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares (BRASIL, 2003) e posteriormente, em 2008, houve a criação da Lei Federal nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino de Cultura e História Indígena nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares brasileiras (BRASIL, 2008). A Resolução CNE/CP 01/2004 estabelece em seu Art. 1º a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em Instituições de ensino, que atuam nos níveis de ensino e modalidades da Educação Brasileira (BRASIL, 2004a). Além disso, o Parecer CNE/CP 03/2004 (BRASIL, 2004b) afirma que

as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Em relação às instituições de ensino superior brasileiras, que são aquelas que possuem como objetivo a formação em nível superior de caráter público e privado, e que portanto, possuem seu funcionamento vinculado aos documentos legais que normatizam a política educacional no Brasil.

No que se refere ao ensino superior em Biblioteconomia, o primeiro curso de Biblioteconomia no Brasil foi criado em 1911, pela Biblioteca Nacional, com influência francesa e orientação humanística, na cidade do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, foi criado o segundo curso em São Paulo, pelo Instituto Mackenzie, com uma visão técnica e voltada aos processos de organização de serviços de informação. No ano de 1962, criou-se o Currículo Mínimo de Biblioteconomia com o objetivo de padronizar o ensino de Biblioteconomia no Brasil e que foi reformulado e flexibilizado em 1982 (ALMEIDA, 2012, p. 17). Em 2001, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares para o ensino de Biblioteconomia visando designar o perfil dos formandos, os conteúdos curriculares, a estrutura do curso e o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas pelos egressos dos cursos no país (BRASIL, 2002).

Entre os cursos criados encontra-se o curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC aprovado pelo Parecer nº 435/73 que

teve seu início no ano de 1974. Com Habilitação em Gestão da Informação, o curso de Biblioteconomia da UDESC possui o objetivo de “formar bibliotecários aptos para produzir e utilizar conhecimentos técnico-científicos na gestão da informação para suprir às necessidades informacionais da sociedade” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2007, p. 8). Nos objetivos específicos do curso destaca-se que o mesmo visa “propiciar ao aluno conhecimentos interdisciplinares em suas múltiplas dimensões, necessárias ao desenvolvimento de práticas sociais inerentes à sociedade da informação” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2007, p. 8).

Portanto, relacionada à introdução das temáticas africana e afro-brasileira, o curso de Biblioteconomia da UDESC poderá fortalecer as práticas sociais desenvolvidas na sociedade contemporânea e que irão de encontro ao que foi estipulado nos documentos legais que regem a política educacional brasileira. Não somente no que abrange a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que é o foco deste estudo, como a história, cultura e memória de diferentes grupos étnico-raciais.

No conteúdo abarcado para a formação do bibliotecário, deve-se abranger temáticas que possibilitem o desenvolvimento de ações que promovam a equidade racial, social e de gênero dos afrodescendentes e indígenas, afinal também constituem o público-alvo atendido nas unidades de informação brasileiras. O papel do bibliotecário é essencialmente social, e este profissional precisa ser mediador entre o interagente<sup>3</sup> – que pode ser de diferentes grupos étnicos, religiões, classe social, gênero, etc. – e a informação. Esse profissional, ao se relacionar com o receptor de suas práticas, deve entender suas necessidades para então, fornecer a informação que este precisa, e para isso é necessário que tenha sensibilidade para entender o outro e buscar contemplar suas histórias, cultura e memória na unidade informacional onde atua.

A partir da explicitação acima propõe-se como problema de pesquisa: “Como a História e Cultura Africana e Afro-brasileira são contempladas na formação do Bibliotecário no curso de Biblioteconomia da UDESC?”

Como objetivo geral, busca-se compreender a inserção das temáticas africana e afro-brasileira na formação do Bibliotecário no curso de Biblioteconomia da UDESC. Enquanto objetivos específicos, identificou-se como a temática está repre-

---

3 Neste trabalho, será utilizado o termo “interagente” que foi sugerido por Corrêa (2014) com o propósito de substituir o termo “usuário”, pois segundo a autora é o mais adequado para se referir ao cidadão da atualidade que, não somente busca a informação de forma autônoma, mas que também se torna um gerador de informações.

sentada nos discursos dos docentes do curso e em quais disciplinas da grade curricular a mesma é trabalhada.

Considera-se que esta pesquisa fornece subsídios para se refletir sobre a inserção dos conteúdos sobre as temáticas africana e afro-brasileira na formação e, posteriormente, na prática do bibliotecário. Acredita-se que, a partir de uma formação voltada para o respeito à diversidade étnico-racial no país, este profissional criará ações que auxiliem a reconstruir uma memória coletiva para reduzir preconceitos, racismos, machismos e sexismos, bem como, exclusões de populações majoritariamente invisibilizadas nos diversos espaços da sociedade, tais como universidade, trabalho e relações sociais (AQUINO, 2009 apud SILVA; AQUINO, 2013, p. 3).

## **Metodologia**

Esta pesquisa, em relação à natureza desta pesquisa, esta é considerada como aplicada. Quanto aos objetivos, é considerada exploratória e descritiva e, com relação ao problema, esta é uma pesquisa qualitativa. No que concerne aos procedimentos, esta é uma pesquisa bibliográfica e documental.

Para este trabalho, utilizou-se a Sociologia do Conhecimento e o Construtivismo Social de Berger e Luckmann, o Configuracionismo Sócio-Histórico de Norbert Elias e, a teoria das Representações Sociais Coletivas de Moscovici criadas no campo da Psicologia Social. Estas teorias se apoiam no campo da Fenomenologia, que vem do grego *phainesthai* - aquilo que se apresenta ou que mostra - e *logos* - estudo e foi criada por Edmund Husserl (1859-1938) no início do XIX, na Alemanha.

A Teoria das Representações Sociais permitiu mostrar o discurso formado pelos docentes, onde, utilizando-se de uma abordagem qualitativa, foi possível realizar a busca dos significados que os mesmos dão à sua realidade (SILVA, 2014). A partir da análise dos discursos dos docentes foi possível retirar um Discurso do Sujeito Coletivo que representam as percepções dos docentes em relação à História e Cultura Africana e Afro-brasileira no curso de Biblioteconomia da universidade selecionada, buscando representar como eles manifestam seus estereótipos, crenças e opiniões sobre a temática.

Para a realização da coleta de discursos deste trabalho, foi utilizada como instrumento, entrevista semiestruturada aplicada com os 13 docentes do curso (efetivos, substitutos e colaboradores), pois este é um dos principais instrumentos sugeridos por Moscovici (2003) para acessar as representações sociais, visto “que elas são construídas nas interações dos sujeitos de diferentes grupos sociais, por meio

das ideias compartilhadas e das experiências vividas” (JESUS et al, 2014, p. 5). Foram utilizados também um roteiro definido e um questionário de caracterização. Para maior segurança e fidedignidade das informações coletadas, as entrevistas deste trabalho foram gravadas para que, posteriormente, fosse realizada a transcrição das mesmas. Após serem transcritos, cada um dos depoimentos foram analisados e, por fim, criou-se o(s) Discurso(s) do Sujeito Coletivo (DSC).

Considerado uma inovação para as pesquisas empíricas de opinião baseadas em depoimentos, o DSC (LEFREVE; LEFREVE, 2005) é conceituado como “uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos” (LEFREVE; CRESTANA; CORNETTA, 2003, p. 70). Constitui-se ainda, como “um recurso metodológico que permite a realização de pesquisas de resgate de opiniões coletivas”. (LEFREVE; LEFREVE, 2005, p. 21). Nas pesquisas em que o DSC é utilizado, “o pensamento é coletado por entrevistas individuais com questões abertas, o que faz com que o pensamento, como comportamento discursivo e fato social individualmente internalizado, possa se expressar” (LEFREVE; LEFREVE, 2005, p. 21). O DSC tem por objetivo descrever e expressar uma determinada opinião ou posição sobre um tema específico presente em uma formação social. Esta técnica é subdividida e realizada por uma série de operações a serem realizadas no material das entrevistas coletadas durante a pesquisa. Como vantagens, a opinião processada utilizando o DSC possui maior riqueza de conteúdos significativos, trazendo “detalhamentos individuais de uma mesma opinião coletiva” acerca do tema pesquisado. Além disso, é possível realizar a descrição de argumentos ou justificativas associadas à opinião, em uma escala coletiva. Outro fator, é que o DSC obriga o pesquisador a empreender um raciocínio discursivo, que visam tornar os resultados mais densos (LEFREVE; LEFREVE, 2005).

Neste sentido, o DSC possibilita a representação do pensamento de um determinado grupo, neste caso, a representação social do coletivo docente do curso de Biblioteconomia da UDESC que articulam sobre a importância da inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no curso.

## **Resultados**

Foram coletados os discursos de 13 docentes do curso de Biblioteconomia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, onde 10 são efetivos, um é professor substituto e dois são do Departamento de Ciências Humanas. Destes 13 entrevistados, 10 são do sexo feminino e três do sexo masculino e, com relação à

idade dos docentes, quatro possuem de 30 a 40 anos, cinco possuem de 40 a 50 anos e quatro docentes possuem de 50 a 60 anos.

Destes docentes, sete professores possuem graduação em Biblioteconomia, dois possuem graduação em Biblioteconomia e Documentação, um possui graduação em Superior Tecnólogo em Processamento de Dados, um docente com graduação em Ciências da Computação e em Administração, um docente com graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) e outro com graduação em Filosofia. Além disso, dois professores que possuem graduação em Biblioteconomia, também são graduados em Pedagogia e em Educação Física.

Após a entrevista com estes docentes, realizou-se a aplicação da metodologia da análise dos discursos coletados. A partir disso, foi elaborado o DSC geral, que é o resultado obtido da soma de todos os discursos. Este DSC foi elaborado conforme a sequência das questões do roteiro de entrevista. Ao ser realizada a análise deste discurso coletivo, as representações sobre a inserção História e Cultura Africana e Afro-brasileira no curso de Biblioteconomia da UDESC são discutidas nos pontos a seguir:

**1. A importância da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Curso:** A partir dos discursos, é possível observar que a temática é considerada importante pelos docentes entrevistados e que estes atribuem o aspecto humanístico e social da profissão como um dos pontos de partida para esta inclusão. Conforme os entrevistados, o bibliotecário enquanto sujeito político, cidadão e educador, precisa ter uma formação voltada para as questões sociais e aspectos humanísticos dentro do curso, pois um bibliotecário crítico que sabe sobre a temática e que exerce esse saber no seu dia a dia irá contribuir para a promoção do respeito entre os cidadãos.

**2. O currículo do curso e a disciplina sobre a temática:** Nos discursos analisados, os entrevistados concordam em ter uma disciplina, mesmo que optativa, no curso sobre a temática. Ou então, que a temática seja incluída nas disciplinas já existentes. No entanto, ressaltam que é preciso que o docente esteja qualificado para trabalhar com a temática, de forma que este possa realizar um bom trabalho. Criar parcerias e trazer docentes de outras áreas para ministrar a disciplina em um primeiro momento, é uma reflexão trazida por um dos entrevistados, que acredita que após a conscientização, qualificação e capacitação dos docentes do curso estes deverão trazer esta responsabilidade para si.

**3. A Formação dos docentes e a inclusão da temática na prática docente:** Os discursos dos entrevistados nos remetem novamente à importância de ser inserida a temática no curso, pois a grande maioria dos docentes são graduados em



Biblioteconomia. Dessa forma, uma formação continuada dos docentes se faz necessária para que estes possam incluir a temática nas disciplinas que ministram, pois é difícil incluir algo que não se teve formação adequada para tal. Destaca-se que alguns dos entrevistados incluem a temática na sua prática pedagógica conforme a demanda trazida por alguns estudantes, por conta de orientações de TCCs e dissertações sobre o assunto ou projetos construídos que tenham ligação com a Lei Federal Nº 10.639/03. Nestes casos, os entrevistados afirmam ter feito uma auto formação e buscado estudar conteúdos sobre a temática, bem como, pesquisas realizadas e publicadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB/UDESC). Outros respondentes tiveram formação para tratar da temática, no entanto, são oriundos dos cursos de Pedagogia e História. Outros entrevistados justificaram a não inclusão da temática nas disciplinas que ministram e isto acontece por: a) questões de tempo, que não permite a elaboração de uma atualização nos conteúdos das disciplinas; b) o fato da ementa não ser flexível para tanto e; c) o fato de ministrarem disciplinas muito técnicas ligadas às tecnologias da informação e comunicação e de gestão. Conforme um dos entrevistados, a disciplina de Evolução do Pensamento Científico, por exemplo, ainda não possui um item identificável da temática, mas está prevista uma atualização do conteúdo da disciplina para inclusão deste e de outros temas.

**4. Desconhecimento da Lei Federal nº 10.639/2003:** Quando perguntado aos entrevistados sobre o que estes conheciam a respeito da Lei Federal nº 10.639/03 referente ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, a maioria demonstrou desconhecimento sobre o teor da mesma. No entanto, há docentes que sabem de sua existência e inclusive, orientam trabalhos sobre a mesma ou fizeram parte de coordenação de cursos e da criação de projetos onde foi necessária a leitura desta. Observou-se que nestes casos, os docentes tomam a iniciativa de ler a Lei para que possam entender e executar as atividades docentes que a envolvem. Outro ponto que destacou-se, foi o fato do momento político em que se encontra o país e onde há um certo receio de que a Lei seja vetada, como aborda o Entrevistado Nº 11 no discurso acima.

**5. O surgimento de outros temas de discussão e as percepções da pesquisadora:** Nesta subseção foi realizada uma discussão de pontos percebidos pela autora deste trabalho nos discursos dos entrevistados e durante as entrevistas, fazendo uma relação com as seções abordadas na fundamentação conceitual e teórico-metodológica desta pesquisa.

## Conclusões

Esta pesquisa respondeu ao problema proposto inicialmente, uma vez que foi possível compreender a inserção da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação do Bibliotecário no curso de Biblioteconomia da Universidade estudada. Ao ser analisado se as temáticas estão estabelecidas nas ementas das disciplinas que compõem o projeto pedagógico do Curso de Biblioteconomia da UDESC observou-se que, até o presente momento não há nenhuma disciplina específica ou correlata sobre a História e Cultura Africana e Afro-brasileira na matriz curricular do curso.

Ao levantar as percepções dos docentes e suas representações sociais sobre a inclusão das temáticas africana e afro-brasileira na formação do bibliotecário verificou-se, por meio do DSC, que os mesmos consideram a temática importante para ser inserida no curso, entretanto, ainda é necessária a capacitação dos docentes para a inserção da temática em sala de aula. E, por último, ao ser analisado como as temáticas são contempladas nas práticas docentes e em quais disciplinas da grade curricular é trabalhada, analisou-se que, algumas disciplinas como de *Leitura e Literatura Infanto-Juvenil* possui uma inserção mais pontual da temática com seminários e indicação de literaturas contidas no NEAB/UDESC; a disciplina de *Antropologia Cultural* trata de forma mais ampla a temática com foco especial no racismo; a disciplina de *Métodos e Técnicas de Pesquisa* aborda o tema conforme aparece a demanda por parte dos alunos que possuem interesse pela temática; a disciplina de *Gestão de Estoques Informativos* utiliza-se de uma abordagem mais indireta do tema ao tratar dos aspectos sociais da Biblioteconomia inclusiva e nas disciplinas sobre *Catálogo* são realizados o tratamento e processamento de obras sobre as temáticas.

Neste sentido, finaliza-se esta pesquisa, esperando que a mesma sirva de subsídio para a reflexão dos docentes e que resulte na inserção das temáticas africana e afro-brasileira nos cursos de Biblioteconomia. Reafirma-se a importância da inserção desta temática não só no ensino de Biblioteconomia, mas também na prática do bibliotecário enquanto profissional, cidadão, mediador e um sujeito atuante na sociedade. Este profissional precisa estar apto a atender todos os tipos de público, conhecer e respeitar a história e a cultura das populações que fazem parte da sociedade brasileira, bem como, contribuir para a promoção da igualdade, da diversidade étnico-racial e a redução de racismos e preconceitos.

## Referências

- ALMEIDA, N. B. F. de. Biblioteconomia no Brasil:** análise dos fatos históricos da criação e do desenvolvimento do ensino. 160 f. Brasília, DF, 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília; Faculdade de Ciência da Informação (FCI), 2012.
- ARRUDA, A.** Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, Nov./2002.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A Construção Social da Realidade:** tratado de sociologia do conhecimento, trad. Floriano Fernandes, 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. **Resolução CNE/CES 19, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Biblioteconomia. 2002.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". 2003.
- CARDOSO, L.O branco "invisível":** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (1957-2007). (Dissertação de mestrado) – Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais, 2008.
- CARDOSO, P. de J. F.; RASCHE, K. L.** Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade, ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros. In: CARDOSO, P. de J. F.; RASCHE, K. L. (Orgs.). **Formação de professores:** promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- ELIAS, N.A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- LEFREVE, A. M. C.; CRESTANA, M. F.; CORNETTA, V. K.** A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização "Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU", São Paulo – 2002. **Saúde e Sociedade**, v. 12, n. 2, p. 68-75, Jul./Dez., 2003.
- LEFREVE, F.; LEFREVE, A. M. Depoimentos e discursos:** uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 97 p.
- MOSCOVICI, S. Representações Sociais:** Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 404 p.

- NOGUEIRA, J. C.** Movimento negro: das denúncias do racismo à prática de políticas públicas. **Revista Política & Sociedade: Revista de Sociologia Política**. Florianópolis, v. 3, n. 5, Out. 2004, p. 89-99. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/1980/1729>>. Acesso em: 23 Mar. 2016.
- PASSOS, J. C. dos P.** Juventude Negra: escolarização e herança das desigualdades no Brasil Contemporâneo. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos Passos (Orgs.). **Relações Étnico-Raciais nas Universidades: os controversos caminhos da inclusão**. Florianópolis: Atilênde, 2014. 148 p.
- ROMÃO, J. M.** O Movimento Negro brasileiro e as Diretrizes da Educação Nacional: a Lei Federal 10.639/03 é L.D.B! In: CARDOSO, P. de J. F.; RASCHE, K. L. (Orgs.). **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- SILVA, L. K. R. da; AQUINO, M. de A.** Bamidelê: por uma Sociologia da Informação Étnico-Racial na organização das Mulheres Negras da Paraíba. **Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib.**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 001-010, 2013.
- SOUZA, F. das C. de.** **Biblioteconomia no Brasil: profissão e educação**. Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários; Biblioteca Universitária da UFSC, 1997.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Curso de Biblioteconomia. **Reformulação Curricular e Projeto Pedagógico do Curso de Biblioteconomia - Habilitação Gestão da Informação**. Florianópolis, Jun. 2007.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Curso de Licenciatura em Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso Aprovado pela Resolução Nº 043/2013 – CONSUNI. 2013.**
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Departamento de Biblioteconomia. **Curso de Biblioteconomia – Habilitação Gestão da Informação**. Florianópolis, 2016.

# El rol del taller en la resolución de tensiones provenientes del currículo

RICARDO GIAVEDONI

minesgiavedoni@gmail.com

Taller de Proyecto Urbanístico, FADU

Universidad Nacional del Litoral UNL, Santa Fe, Argentina

## El currículo y las tensiones curriculares

Es siempre conveniente, ante la presencia de un tema complejo y controvertido, que admite tantas interpretaciones y que presenta límites tan difusos respecto a su campo disciplinar, aclarar en qué sentido se utiliza el término ‘currículo’ en este trabajo. En un alto grado de generalidad podemos decir que currículo es todo aquello que se enseña y se aprende en una institución, pero vayamos un poco más allá.

Susana Celman cuenta -en el prólogo del libro ‘Prácticas docentes y transformación curricular’- que, estando entre varios colegas buscando imágenes que pudieran transmitir qué es lo que entienden por currículo habían surgido las de ‘una sinfonía’ (donde hay una partitura escrita y una interpretación que la recrea) o ‘una pieza de jazz’ (donde, si bien se respeta la melodía básica del creador, el protagonismo de los intérpretes es mayor y la pieza renace con cada ejecución). Concluye, en este sentido, que ‘un currículum al ser elaborado y redactado en su versión original es una propuesta que se organiza con un sentido, con una finalidad educativa, que se expresará en los objetivos que proclame, en los elementos que la compongan, en la estructura que adopte... Pero es en la acción institucional y colectiva, en un tiempo y espacio determinados, que irá adquiriendo las formas, las determinaciones, los límites y las relaciones que sus autores le otorguen, con las adjudicaciones que ellos mismos le adjudiquen. Es en el juego dialéctico entre el diseño inicial (que marca unos límites) y las interacciones cotidianas de los sujetos con el contexto institucional y social que irá adquiriendo su forma y construyendo su sentido’<sup>1</sup>

Un concepto tan rico como el de currículo puede expresarse de diversas formas. Eisner (1985), retomando varios aportes que le preceden, desarrolla tres tipos de currículos: el explícito, el implícito y el nulo. El currículo explícito está constituido

---

1 Celman, Susana. Prólogo de Prácticas docentes y transformación curricular. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL, 1999.-

por todo aquello que la institución ofrece a través de ciertos propósitos explícitos y públicos. Está representado por el Plan de Estudios en donde una serie de asignaturas que deben ser enseñadas son establecidas, a los cuales se agregan objetivos específicos. Por lo general en su diseño participan sólo académicos y especialistas. El currículo implícito u oculto está constituido, por el contrario, por todo aquello que se enseña y se aprende sin decir que se enseña y se aprende. El acento que ciertas instituciones o cátedras ponen en la competencia y el individualismo por sobre la cooperación y la colaboración es un ejemplo claro de currículo oculto. El currículo nulo está conformado por todo aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. Eisner hace referencia tanto a los procesos intelectuales que la escuela deja de lado como a los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículo explícito. Flinders, Noddings, Thorton (1986) retoman este concepto, y profundizan en su base teórica y sus implicancias prácticas, identificándolo como todo lo que la institución no enseña y que, por encontrarse ausente, podría influir negativamente en la formación del estudiante. El currículo nulo lo constituyen experiencias que se pueden vivir en la institución y que intencionalmente -ya sea por opción ideológica como por ignorancia- no se provocan.

Los retos que hoy plantea al currículo el contexto concreto de la universidad pública se conjugan en una dinámica que se encuentra en constante tensión. Entre estas tensiones provenientes del currículo podemos nombrar: formación teórica/formación práctica; acceso irrestricto/condiciones materiales y simbólicas para acceder, permanecer y graduarse; formación académica/práctica profesional y, ya en lo específico a nuestra disciplina, la tensión entre diseño arquitectónico/diseño urbanístico.

La resolución de la tensión teoría-práctica en la formación de profesionales reflexivos es un tema que aparece recurrentemente en el hacer curricular de la educación superior en general y de la formación en arquitectura y urbanismo en particular: cómo articular ambas dimensiones es tema de debate constante. Para Richard Sennett (2013), simplemente, no debería haber diferencias: si bien reconoce que en occidente la actividad práctica ha sido muchas veces denostada y alejada de otros fines supuestamente ‘más nobles’, no duda en afirmar que ‘cuando distinguimos entre la praxis y la idea, la práctica y la teoría, la que resulta perjudicada es la parte intelectual. Disociar el ámbito material del analítico tiene como consecuencia un debilitamiento intelectual, una disminución de nuestra capacidad de visión y comprensión.’<sup>2</sup>

---

2 Sennett, Richard. Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz, 2013.-

La tensión mencionada en segundo término nos lleva al falso dilema masividad/educación de calidad, y aquí –por falta de tiempo- nos limitaremos a decir que nos sumamos a Litwin (2009) cuando asevera que masividad y calidad se han venido enfrentando y ya forman parte del paisaje pedagógico a la hora de caracterizar la vida universitaria, lo cual no significa que no sea una falsa opción. Es posible la enseñanza masiva de calidad. Construir calidad en la masividad es el desafío.

Con respecto al tercer par (aparentemente) dilemático, es común la preocupación entre docentes acerca de lo que Donald Schön (1992) describe como la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que la sociedad les exige a los arquitectos en el terreno de la práctica profesional. Litwin (2009) afirma que ‘podemos distinguir hoy cuatro dimensiones que obstaculizan las relaciones entre la formación académica y las prácticas profesionales: la existencia de una constante fragmentación del saber en disciplinas; el ejercicio de la profesión como un espacio de actividad en el que no siempre convergen o se integran las disciplinas; la especialización creciente que da cuenta del desarrollo del conocimiento científico y, finalmente, la fuente de conocimientos válidos que proporciona la práctica profesional. Las distancias cada vez mayores entre cada uno de estos campos hace que las formaciones teóricas y prácticas se ahonden.’<sup>3</sup>

La cuarta tensión será desarrollada con mayor detenimiento a continuación, cuando hablemos del taller de proyecto urbanístico.

Subyace aquí la convicción de que el trabajo en el taller es, potencialmente, una estrategia adecuada para la resolución de las tensiones mencionadas. Ya que el taller se yergue como un espacio curricular de síntesis y de articulación de conocimientos, al ser el taller el ámbito donde se piensa con el lápiz en la mano y se dibuja reflexionando, tanto las tensiones formación académica/práctica profesional como teoría/práctica se vuelven falsos dilemas. Ahora veremos por qué.

## **El taller de proyecto urbanístico**

En nuestra facultad el aprendizaje del urbanismo se realiza, como se puede ver en el Plan de Estudios (2001), en tres pasos íntimamente entrelazados:

---

<sup>3</sup> Litwin, Edith. Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Una nueva agenda para la pedagogía universitaria. Palabras inaugurales del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA. Buenos Aires.

En Urbanismo 1 (correspondiente a segundo año de la carrera, de régimen de cursado cuatrimestral, con una carga semanal de 3 horas y total de 45 horas y que suma 3 créditos) se introduce al estudiante en la perspectiva disciplinar de la ciudad, su formación y su significado. La base teórica e instrumental que se brinda ayuda a orientarlos a responder la pregunta ¿qué es la ciudad?

En Urbanismo 2 (tercer año, anual, carga semanal 4 hs, carga total 120 hs, créditos 8) se profundiza en esta base, siendo los objetivos de la asignatura introducir y particularizar en la especificidad del urbanismo, entendido como praxis urbanística en relación a sus contenidos teóricos-prácticos, a través de la comprensión y conceptualización de la ciudad, y de lo urbano en referencia complementaria al instrumental de la gestión urbana, entendida como acción técnica de construcción y transformación de la ciudad; y afirmar, como objeto de estudio y conocimiento, la ciudad "real", lo que significa considerar la ciudad existente como dato irremplazable del análisis y la intervención.

El tercer paso es el Taller de Proyección Urbanística (cuarto año, cuatrimestral, carga semanal 4 hs y total 60 hs, créditos 4), donde el alumno aprende a 'ver la ciudad desde el proyecto', realizando la aplicación creativa y crítica de lo aprendido en las dos instancias anteriores. Son sus objetivos indagar y profundizar a partir de una aproximación analítico proyectual, en la naturaleza del hecho urbano, abordando temáticas de vigente actualidad, a los efectos de: reflexionar sobre las posibilidades, límites y alcances de la disciplina; desarrollar criterios y métodos para la interpretación de la ciudad contemporánea; desarrollar aproximaciones y definiciones de propuestas de intervención de escala urbana en su más amplia y abarcativa conceptualización.

En los tres pasos mencionados nos apoyamos mucho en el taller. Entendemos al taller como la modalidad pedagógica que es al mismo tiempo la instancia superadora de la dicotomía teoría/práctica como el ámbito donde se observa, se reflexiona y se hace. Como dijimos antes, el taller es donde se piensa con el lápiz en la mano y se dibuja reflexionando.

Ander-Egg (1999) sostiene que el taller es una estrategia pedagógica, una totalidad que da sentido de unidad a los objetivos, métodos y técnicas de la enseñanza y del aprendizaje. También resalta que es un espacio adecuado para el desarrollo de un enfoque transdisciplinario, cambiando el paradigma de la simplicidad por el paradigma de la complejidad. En la comprensión de lo urbano, transformar lo confuso en complejo sin despojarlo de su riqueza, sin caer en la trampa de las simplificaciones, es un desafío constante.



Hablar del taller es, por definición, hablar de donde se concreta el trabajo en equipos, esto es hablar de personas que comparten un espacio y un tiempo con un objetivo común: la construcción colectiva de un proceso y un producto basada en la co-laboración, la co-operación y la socialización. El trabajo en equipos es una manera de aprovechar ‘para fines educativos la capacidad de ser amigos, de ser compañeros, e incluso de ser cómplices’.<sup>4</sup>

De esta manera se arriba al concepto de taller como un espacio que estimula el descubrimiento, caracterizado por ser un lugar sin tantas certezas, con márgenes para plantear escenarios experimentales, y que resulta un claro ejemplo de un ‘practicum reflexivo’. Donald Schön sostiene que ‘son contextos que se aproximan a la práctica, donde se aprende haciendo (learning-by-doing) a través de la ejecución de proyectos que simulan y simplifican la práctica, combinando la interacción con los docentes a cargo y los otros compañeros. Los docentes se encargarán de demostrar, aconsejar, plantear problemas y criticar. Estos contextos deben permitir a los estudiantes, a través de un aprendizaje experiencial, el ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción, del cual quizá sean conscientes más tarde cuando cambien de contexto’.<sup>5</sup>

El aprender haciendo no es algo nuevo. Hace dos mil quinientos años Confucio sentenciaba: ‘me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí’.

El carácter social del conocimiento halla en el taller un ámbito propicio para el desarrollo de una actividad creativa, de invención y reflexión en la acción, al promover el intercambio de ideas y al incentivar el pensamiento analítico y crítico. En tanto adultos jóvenes, los estudiantes universitarios ya poseen un importante cúmulo de experiencias, saberes e inquietudes que cualifican el proceso, dinamizándolo.

El TPU se basa en el desarrollo de un ejercicio de proyecto sobre el espacio urbano, siendo la única instancia programada en la carrera para que el estudiante se enfrente a la problemática específica del proyecto a esta escala. El taller se divide en 6 comisiones (una por JTP, cada una de entre 20 y 35 alumnos, según el año) y, a su vez, cada comisión en equipos de unos 6 alumnos.

El ejercicio toma como área de proyecto al sector urbano de la ciudad de Santa Fe que ya ha sido objeto de análisis en Urbanismo 2 el año anterior. Esto implica la suposición de que la mayor parte de los estudiantes llega a la instancia proyectual

---

4 Ospina, William. Preguntas para una nueva educación. Conferencia Inaugural del Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires, 2010.-

5 Schön, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós, 1992.-

con un conocimiento concreto del área y una evaluación del estado de situación, incluyendo la identificación de problemas y potencialidades.

La actividad proyectual propuesta requiere de dos escalas de intervención: una mayor, de planificación sectorial, y una intermedia, de proyecto urbano.

En la primera instancia se demanda a los alumnos una estrategia general de intervención a escala de estructura urbana, esto es, la elaboración de un Plan de Ordenamiento Preliminar (POP) para el sector urbano, una visión concreta y representable del estado de situación deseable que se pretende alcanzar. Esto implica considerar no sólo las problemáticas existentes sino también las potencialidades de desarrollo que el área presenta. Aquí proponemos una constante ida y vuelta entre el trabajo colectivo de cada comisión (alrededor de un gran plano del área sobre el que se van trazando directamente las ideas que se van discutiendo sobre la estructuración del área de proyecto) y el trabajo en equipo. Esta etapa tiene características casi asamblearias y genera fuertes debates entre los estudiantes, en la búsqueda de consensos alrededor de criterios e ideas de intervención.



**Imagen 1:** Trabajo en comisión (Foto Gabriel Barbieri)

En la segunda instancia se apunta a la formulación por equipos de anteproyectos urbanos sectoriales basados en los lineamientos del POP, profundizando en los aspectos espaciales del paisaje urbano.

El manejo de las dos escalas requiere del estudiante la comprensión de fundamentos y herramientas conceptuales tales como estructura urbana, trama y tejido; y espacio público, movilidad y actividades, entre los principales.

A lo largo de este proceso proyectual los estudiantes se enfrentan a una serie de problemas que se pueden agrupar en tres: dificultades de comprensión de las demandas particulares del proyecto urbanístico; de conocimiento, relacionadas con el manejo de conceptos y su transferencia al proyecto; y operativas, específicamente relacionadas con las habilidades proyectuales. Casi todas estas dificultades aparecen lógicamente entrelazadas y, al abordarlas, debemos entenderlas a partir de esas vinculaciones.

**Dificultades de comprensión:** una primera dificultad se encuentra en la comprensión de la escala del área de proyecto y de las relaciones de proporción que existen entre los elementos que constituyen esa área en tanto espacio urbano. Esta dificultad se expresa de maneras diversas, tanto en una tendencia a implantar elementos de escalas gigantescas en entornos de arquitecturas residenciales como en el tamaño de los espacios abiertos en relación con las actividades allí localizadas. Aquí alentamos a los alumnos a hacer nuevos recorridos de campo intentando imaginar cómo operarían en los espacios concretos los elementos diseñados y a realizar croquis a mano alzada para reconocer el paisaje urbano desde la altura del ojo de un observador como forma de salir tanto de la abstracción de las planimetrías como de las engañosas perspectivas del Google Street View.

La predominancia de la herramienta digital va en detrimento de la comprensión del espacio: en varios casos, hay estudiantes que confían a la computadora la elaboración de la imagen espacial, la que es vista como ‘objetiva’ o ‘real’. El estudiante se desplaza de su rol de protagonista de la respuesta proyectual, asumiendo un rol de mero operador de variables que no tiene bajo su control. Ante esta situación tomamos una medida aparentemente drástica que nos ha dado muy buenos resultados: prohibimos la utilización de la computadora durante el proceso de diseño.

Otra dificultad se da en cuanto a la comprensión de los tiempos de cambio propios de la ciudad, siendo que nuestras ciudades no experimentan el desarrollo de las fuerzas productivas que impulsan la transformación rápida de proyectos que aparecen en revistas especializadas como ejemplos actuales de intervención, planteamos la necesidad de llevar al estudiante a observar la relativa morosidad y modestia con que se producen las transformaciones urbanas en nuestro medio a fin de encuadrar las propuestas proyectuales en un horizonte probable.

La comprensión de la variedad y complejidad de los elementos que se afectan en una propuesta de intervención es otro aspecto que presenta dificultades para los estudiantes. Se trata de pensar que la ciudad es un conjunto de sistemas complejos

que involucren tanto hechos físicos como factores sociales y naturales, donde la acción sobre unos involucra a otros.

Finalmente, se plantea con frecuencia una dificultad en cuanto a la comprensión del carácter de los espacios urbanos a ser intervenidos. Esta dificultad expresa tanto la necesidad de ampliar el encuadre cultural por el cual el estudiante ve la ciudad, como la necesidad de generar una visión del hecho urbano con mayores niveles de sofisticación y delicadeza. Desde la orientación docente buscamos que esta visión se genere a partir del abandono de preconcepciones formales o culturales frente al hecho urbano.

**Problemas de conocimiento:** la dificultad para efectuar una transferencia de conceptos abordados en cursos anteriores a la operación proyectual es común a varias asignaturas. Este es un problema cuyas causas pueden rastrearse en la formación previa de los jóvenes. En algunos casos, estudiantes con buen desempeño en U1 y U2 experimentan serias dificultades en su desempeño en el TPU. Se trata de procesos de reflexión y maduración que llevan más tiempo a unos que a otros. El conocimiento de casos de intervenciones urbanísticas, tanto histórico como actual, es una herramienta fundamental en el proyecto urbanístico. Sin embargo, el manejo de estos ejemplos implica la necesidad de operar la transferencia conceptual para comprenderlos. La actual preeminencia cultural de las imágenes, muchas veces como modelo para la resolución de las arquitecturas, se muestra insuficiente para la comprensión de la intervención urbanística. El único camino posible de ser transitado es, entonces, la reflexión sobre la realidad urbana concreta en la que se debe intervenir. Nos preguntamos aquí si estos problemas expresan la tendencia, en el actual sistema formativo de los profesionales arquitectos, a centrar la carrera en la resolución del objeto arquitectónico, dejando de lado la complejidad y riqueza de la dimensión urbana de la arquitectura. Pareciera que la lógica del diseño arquitectónico impide, a la manera de un obstáculo epistemológico, la lógica del diseño urbano.

**Problemas instrumentales:** un momento crítico en el desarrollo de los trabajos se plantea al pasar de la enunciación de intenciones de proyecto a la definición gráfica, a la comunicación de las mismas. Algunos equipos experimentan bloqueos creativos frente a esta instancia. En ese momento, la asistencia docente se apoya en dos elementos principales: por un lado remarcamos la dimensión heurística del proyecto urbanístico, a fin de desechar la idea de que el proyecto es una consecuencia mecánica de la comprensión analítica y, por otro, pautamos niveles de producción que requieren definiciones diversas (plantas, axonometrías, perspectivas). Al mismo tiempo, alentamos a los estudiantes a perder el miedo al error en el proceso

creativo del proyecto, y a reforzar la continuidad por medio de avances y ajustes sucesivos de ese proceso.

## **Los encierros y las enchinchadas**

Se denominan así a dos actividades clásicas de las facultades de arquitectura de nuestro país que venimos implementando cada vez más asiduamente en el taller con el objeto de ayudar a superar algunas de las tensiones provenientes del currículo.

Los encierros son trabajos prácticos grupales que se realizan totalmente en clase (lanzamiento, desarrollo y entrega), de manera de ‘obligar’ a los alumnos a crear entornos de aprendizaje amistosos estimulando el intercambio (dentro del grupo, con los otros equipos y con otras comisiones). De esta manera logramos cargar de sentido el taller, revirtiendo una tendencia que se verifica en otras asignaturas en las cuales prácticamente se perdió en trabajo en los mismos, pasando a ser un ámbito casi exclusivo de corrección de lo elaborado en casa. Los encierros terminan en una enchinchada.

Denominamos enchinchada a la actividad de evaluación y auto evaluación en la cual todos los grupos de cada comisión pegan en una pared sus trabajos (originalmente se hacía sobre los pizarrones de madera con chinchas metálicas, de allí su nombre). Láminas con plantas de los proyectos, cortes y alzadas, imágenes digitales, pequeñas hojas con croquis a mano alzada, transparentes donde se garabatean las líneas fuerza de las propuestas, todo lo que ayude a comunicar la idea proyectual es válido. Luego, en principio tímidamente después con mayor soltura, un grupo empieza a comentar –mate en mano- frente a sus compañeros y a los docentes, cómo se fue desarrollando el proceso de diseño, con sus idas y vueltas, dónde hallaron mayor dificultad, qué les resultó más sencillo de resolver, cuáles son las fortalezas y las debilidades que encuentran en sus propuestas, dónde les parece que deberían poner más énfasis, etcétera. A continuación los compañeros de los otros grupos les realizan preguntas, hacen comentarios, esbozan una crítica resaltando aciertos, compartiendo dudas, relacionando con los propios procesos y resultados. Los profesores tratamos de no intervenir, de no quitarles el protagonismo a los estudiantes, dando la clase con la boca cerrada... Más allá de la obvia referencia a Finkel (2008) la intención es motivar la participación e incentivar la adopción de posturas críticas, tratando pasar desapercibidos. Intentamos (Celman 1998) comprender qué y cómo están aprendiendo nuestros alumnos en lugar de concentrarnos en lo que

nosotros les enseñamos. Vemos, en definitiva, cómo los alumnos aprenden a aprender.



**Imagen 2:** Enchinchada en el TPU (Foto G. Barbieri)

Los mates ya están cansados de dar vueltas por la ronda sin forma.

Luego de que todos los grupos expusieron y participaron, realizamos un cierre de la actividad, compartiendo pareceres, dando nuestra opinión de lo trabajado, realizando preguntas. Intentamos no caer en la tentación de encasillar los trabajos bajo el paraguas de alguna teoría o de alguna etiqueta: 'las etiquetas y las teorías proporcionan una forma de ver. Pero una forma de ver es también una forma de no ver'.<sup>6</sup>

La enchinchada es una instancia grupal de socialización de los conocimientos, donde un estudiante aprende de sí mismo, de los compañeros del equipo y de los compañeros de los otros equipos. Y también de los docentes, por supuesto. Hay alumnos, pocos por cierto, a los que –aferrados a una concepción egoísta– les cuesta acceder a esta experiencia. 'No me gustan las enchinchadas porque me copian las ideas' se ha escuchado alguna vez...

Podemos afirmar, tal como lo hace Gimeno Sacristán (1997), que la creación de un clima educativo adecuado nos permite a los docentes obviar algunas instancias

---

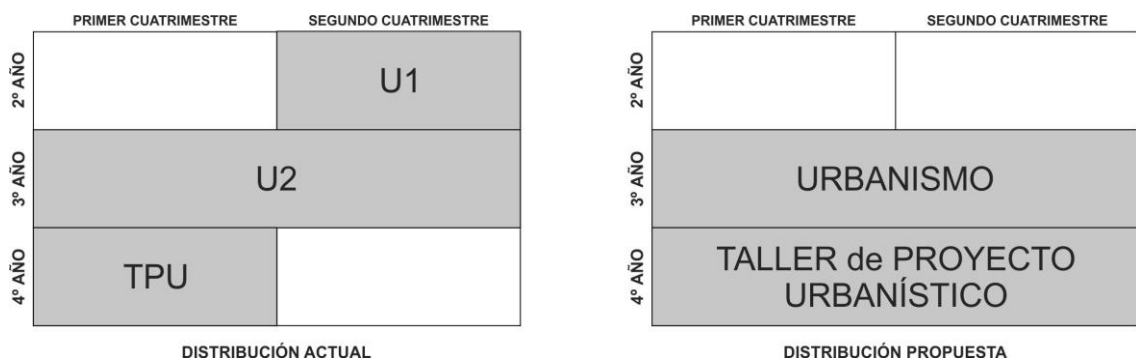
6 Eisner, Elliot. El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires y Barcelona: Edit. Paidós, 1998.-

clásicas de evaluación, convirtiendo la enchinchada en una táctica válida de evaluación integrada en el proceso de enseñanza.

El taller no es entendido como un concurso de proyectos, donde importa sólo el producto final, sino que éste es visto como corolario de un proceso de aprendizaje. Tanto uno –el proceso- como otro –el resultado- deben fundamentarse mutuamente. En este sentido, no es aceptable un proyecto bien resuelto cuyo proceso de producción es desconocido o contradictorio con el resultado final como tampoco es aceptable un proceso de aparente reflexión que no se refleja en un proyecto resuelto de modo correcto frente a las demandas establecidas. Estamos hablando, entonces, de coherencia, consenso (como forma de corroboración múltiple) y utilidad (de comprensión, de conocimiento, instrumental) como criterios de valoración. Justamente Eisner (1998) propone esta terna de elementos como criterios para valorar consideraciones transactivas (recordemos que utiliza el concepto de lo transactivo como superación cuali-cuantitativa de la dicotomía objetivo-subjetivo, como lugar de la experiencia humana resultado de la interacción de ambas entidades postuladas).

### Propuesta de reorganización curricular

Como dijimos más arriba, el TPU es una materia cuatrimestral. En este hecho reside gran parte de la problemática mencionada, o bien, de las dificultades en superar esos lógicos inconvenientes. A nuestro modo de ver, resulta aconsejable – para que el taller alcance todo su potencial y se transforme en una instancia superadora de las tensiones y las dificultades mencionadas- transformar el Taller de Proyecto Urbanístico en una materia anual. Es por ello que proponemos el siguiente cambio, que no implica una mayor carga horaria.



Lo que puede aparentar un simple cambio, casi un enroque de horarios, esconde –en realidad- una profunda y significativa modificación del enfoque curricular.

Si, tal como entendemos, el urbanismo es una disciplina orientada a la práctica transformadora, un saber enfocado a la acción, el lugar de la acción –y, como vimos, donde podemos superar las dificultades mencionadas- es el taller. Por lo tanto, un solo cuatrimestre (trece o catorce clases) con cuatro horas semanales resulta, a todas luces, insuficiente. Pero hay bastante más.

El dictado de U1 se da en el segundo año, cuando los alumnos recién se están introduciendo en la problemática disciplinar de la carrera y, en tal sentido –siempre hablando en términos generales-, no están lo suficientemente maduros y no poseen los suficientes elementos conceptuales, para poder comprender la complejidad del hecho urbano y de sus procesos. Un dato para respaldar este argumento: el promedio de aprobados de los parciales de U1 ronda el 30% (si no implementáramos la instancia de recuperatorios más de la mitad de los estudiantes quedarían en la condición de libres). El tercer año es más adecuado para introducirse en la temática: a esta altura de la carrera ya se realizó el salto cualitativo que les permite una participación más activa y crítica en su formación. Respecto a los contenidos de U1 y U2 son, como vimos, de naturaleza complementaria, y no produciría mayores inconvenientes fusionarlos en un solo Urbanismo, más allá de algunos ajustes lógicos.

Del campo epistemológico surge la consideración de otro tema, no menor: el urbanismo no es un territorio exclusivo de los arquitectos. Por el contrario, en tanto disciplina, los estudios urbanos reciben aportes fundamentales de la sociología, de la geografía, del derecho y de la ingeniería, entre tantos otros. ¿Qué aportamos, entonces, los arquitectos? La capacidad proyectual, el diseño del espacio y una visión integral es una respuesta tal vez petulante pero válida. No es ocioso remarcar el rol del taller en la construcción de estas experticias.

En ‘Hemos perdido el arte de hacer ciudades’ Richard Sennett (2013) se lamenta de que la ciudad física ha desaparecido como objeto significativo del pensamiento sobre la vida pública. Para él, por el contrario, los elementos físicos de la ciudad, los componentes corpóreos, deberían estar en un primer plano. En este aspecto, los arquitectos urbanistas tenemos algo para aportar a esta construcción colectiva llamada ciudad. Y una adecuada formación de los futuros colegas demanda –entre tantos otros- el cambio propuesto.



## A la manera de conclusión

Hemos visto algunas de las prácticas que venimos implementando en los últimos años. A éstas se suman la participación activa en Workshops que se realizan anualmente con alumnos de otros países (Francia, Brasil, Uruguay y Paraguay), Proyectos de Extensión de Educación Experiencial, mapas de Gulliver y cruces de docentes, entre otras. Cada una de estas experiencias merece, de hecho, una profundización que excede las posibilidades de este escrito. Una mención especial le cabe a la tarea desarrollada por los pasantes alumnos, verdaderos eslabones que reducen la asimetría entre docentes y estudiantes, favoreciendo el logro de un clima adecuado para desarrollar las actividades del taller.



**Imagen 3:** Mapa de Gulliver (foto R. Giavedoni)

Jorge Luis Borges, en *Las Versiones Homéricas*, afirma -en su infinita ironía- que 'presuponer que toda recombinação de elementos es obligatoriamente inferior a su original, es presuponer que el borrador 9 es obligatoriamente inferior al borrador h, ya que no puede haber sino borradores. El concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión o al cansancio'.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Borges, Jorge Luis. *Las Versiones Homéricas*, en *La Prensa*, Buenos Aires, 8 mayo 1932. Recogido en *Discusión*. Buenos Aires: Manuel Gleizer editor, 1932.-

En este sentido, estas reflexiones y propuestas -en las antípodas del dogma y de la molición- no intentan otra cosa que ser un borrador sobre un texto que estamos escribiendo día a día y el cual, esperemos, nunca sea definitivo.

## **Bibliografía**

- Ander-Egg, Ezequiel** (1999): El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio del Río de la Plata.
- Buchbinder, Pablo** (2008): Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983/2008. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Camilloni, Alicia** (1998): La calidad de los programas de evaluación y los instrumentos que los integran. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- Celman, Susana** (2013): Apuntes de clase. Seminario Evaluación de los aprendizajes. Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL.
- Celman, S., Bolsi, M., Barbach, N. Y Bruno, G.** (1999): Prácticas docentes y transformación curricular. Una investigación evaluativa. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.
- Collazo, Mercedes** (2010): El Currículo Universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. Didáskomai, Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, Número 1. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.
- Cubalo, Marisa y Giavedoni, Ricardo** (2012): Ligeras reflexiones sobre el taller como práctica docente. Monografía Segundo Seminario (Temporetti) Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL.
- de Alba, Alicia** (1998): Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- (2007): Currículum complejo. Reconstruyendo la crisis: la complejidad de pensar y actuar en su contexto. En 'Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior' (Rita Angulo y Bertha Orozco, coordinadores). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2007): Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Díaz Barriga, A** (2003): Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol.5, N°2. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eisner, Elliot** (1998): El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires y Barcelona.
- Finkel, Don** (2008): Dar clase con la boca cerrada. Valencia: Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa, 2000).
- Flinders, David; Noddings, N y Thornton, S** (1986): Currículum Nulo: su base teórica y sus implicaciones prácticas. Universidad de Stanford.
- FADU UNL** (2001): Plan de Estudios de la carrera de Arquitectura. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Giavedoni, Ricardo** (2013): El taller y las enchinchadas: ligeras reflexiones sobre estrategias para superar los límites de la evaluación en la universidad de masas. Monografía Séptimo Seminario (Celman) Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL.
- (2013): Ligeras reflexiones sobre el rol del taller en la resolución de tensiones provenientes del currículo. Monografía Octavo Seminario (Baraldi) Maestría en Docencia Universitaria. FHUC-UNL.
- Giavedoni, Ricardo y Valiente, Diego** (2009): Del espacio arquitectónico al espacio urbano: Saber ver la ciudad en el proyecto. Ponencia en XIII Congreso Arquisur, Santa Fe 2009. Eje temático N°1: La Enseñanza en los distintos ciclos de aprendizaje y áreas del conocimiento.
- Gimeno Sacristán, José y Perez Gomez, Ángel** (1997): Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernandez, F. y Sancho, J.M.** (1993): Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Jitrik, Noé** (2007): Conferencia Inaugural del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. Tandil.
- Litwin, Edith** (1998): La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la buena enseñanza. En: La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- (2009): Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. Una nueva agenda para la pedagogía universitaria. Palabras inaugurales del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, UBA. Buenos Aires.
- Menin, Ovide y Temporetti, Felix** (2002): Pedagogía universitaria. Rosario, Homo Sapiens.

- Orozco Fuentes, Bertha** (2006): Aprendizajes socialmente significativos: en diálogo y tensión con los discursos del aprendizaje y las competencias en educación. Ponencia en el foro 50 años del Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Ospina, William** (2010): Preguntas para una nueva educación. Conferencia Inaugural en el Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires.
- Renaut, Alain** (2008): ¿Qué hacer con las universidades? Universidad Nacional de General San Martín. Buenos Aires: Baudino Ediciones.
- Sanz Cabrera, Teresa** (2004): El Currículum, su conceptualización. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Revista Pedagogía Universitaria Vol. 9 N° 2. Universidad de La Habana. Cuba.
- Schön, Donald** (1992): La formación de profesionales reflexivos. Paidós, Barcelona.
- Sennett, Richard** (2013): Hemos perdido el arte de hacer ciudades. CCCB. Buenos Aires: Ed. Katz.
- Valiente, D., Kawano, R. y otros** (2017): Trabajo Práctico del Taller de Proyecto Urbano, Etapa 1. FADU-UNL.

# **Estrategias de aprendizaje y avance curricular de estudiantes de nuevo ingreso en la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral**

MARISA LORENA GIONOTTI

EMILIANO CHAVES

LARISA CARRERA

mgionotti@fcm.unl.edu.ar

Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional del Litoral (FCM – UNL)

## **Introducción**

La carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se inscribe en el grupo de nuevas carreras innovadas orientadas a la atención primaria de la salud con planes de estudio centrados en el estudiante, mediados por el aprendizaje basado en problemas, con contenidos integrados y evaluación formativa continua.

Las unidades curriculares están constituidas por un conjunto de tópicos pertenecientes a varias disciplinas, agrupados en torno a un problema relevante que deberá resolverse desde las perspectiva bio-psico-social centrándose en el protagonismo del estudiante y con la guía del docente en reuniones sistemáticas en pequeños grupos tutoriales donde predomina la evaluación formativa continua a nivel cualitativo que integra actitudes, destrezas y procesamiento de la información por el estudiante.

Este enfoque ha implicado cambios en los roles de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los docentes deben superar la enseñanza como mera transmisión de conocimientos y avanzar hacia el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes. Éstos últimos deben asumir la responsabilidad de su aprendizaje con base en aquellas estrategias que faciliten el proceso haciendo uso de su propio repertorio de estrategias aprendidas en niveles educativos anteriores que, sin duda, debería complementarse e incluir otras adquiridas como consecuencia de su proceso formativo en la Educación Superior (Gajardo, Grandón, & Gfell, 2015)

Pero hasta el momento las capacitaciones y evaluaciones institucionales se han centrado en los docentes, en el desarrollo de estrategias de enseñanza y en los resultados finales del proceso como tasas de éxito sin tener en cuenta las herramientas

utilizadas por los estudiantes para enfrentar los desafíos de esta nueva forma de aprender ni la evolución de estas a lo largo de la carrera, su relación con el avance curricular o su rendimiento académico.

Numerosos estudios se han centrado en cómo actuar o planificar bajo un determinado paradigma de aprendizaje, pero escasamente indagan las estrategias utilizadas para aprender por parte de los estudiantes de Educación Superior (Gajardo et al., 2015), más aun cuando en el Aprendizaje Basado en problemas se promueve el rol central del estudiante en la construcción del aprendizaje y el aprendizaje autogestionado.

Al revisar los aportes más relevantes sobre estrategias de aprendizaje se encuentra una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto, por lo que a los efectos de este estudio se adoptó la siguiente definición:

**ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE** son todos aquellos procedimientos cognitivos, afectivos y motrices que movilizan los estudiantes de manera consciente y reflexiva, orientados hacia la consecución eficaz de una meta u objetivo específico de aprendizaje. Tienen la finalidad de planificar, controlar, regular y evaluar la incidencia de las variables que influyen en su aprendizaje referidas a sus características personales, a las características del contexto en que el aprendizaje tiene lugar y a las peculiaridades propias del tipo de tareas y de aprendizajes a emprender (Ferrerías Remesal, 2008).

La definición de estrategias de aprendizaje hace que se diferencien del concepto de estilos de aprendizaje donde se hace énfasis en los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos de la persona, mientras que las estrategias de aprendizaje son el modo de funcionamiento mental aplicado a una situación específica de aprendizaje, desprendiéndose algunas características:

1. Las estrategias de aprendizaje son acciones intencionales que parten de la iniciativa de los alumnos.
2. Son procesos mentales internos, no observables, denominados procesos cognitivos.
3. Se utilizan en la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.
4. Incluye elementos metacognitivos, al controlar y evaluar los propios procesos de aprendizaje.

Las Estrategias de Aprendizaje que facilitan la adquisición de conocimientos, de estudio y la resolución de problemas están dirigidas especialmente a la selección, adquisición, elaboración, construcción e integración de la información. Las Estrategias Cognitivas incluyen pensamientos o comportamientos que ayuden a adquirir la información e integrarla al conocimiento ya existente, así como recuperar la información disponible mientras que las Estrategias Metacognitivas sugieren que habría tres procesos generales: el planeamiento, el control y la regulación. Mientras, la noción de autonomía se puede entender en el contexto del aprendizaje como resultado de un proceso de Autorregulación que permite al alumno desarrollar la competencia de aprender a aprender. (Martínez Pazarán & Meza Cano, 2015).

La educación universitaria supone el uso de una mayor autorregulación como condición para un aprendizaje de calidad. Se espera que los estudiantes universitarios controlen su aprendizaje, se impongan sus propias metas, utilicen bien su tiempo y mantengan su motivación (Ecurra Mayaute, 2006).

Autores como Tinto (1993) y Guzmán Gómez (2004) señalan la necesidad de investigar las trayectorias desde la perspectiva de los estudiantes que son los verdaderos protagonistas del proceso de formación y los principales afectados por las prácticas, relaciones, decisiones y contextos. Así los estudiantes pasan de receptores pasivos (Freire, 1972) a protagonistas activos y diversas investigaciones vinculan las Estrategias de Aprendizaje en estudiantes de Educación Superior con el rol de éstos en la educación centrada en el estudiante y por consiguiente en el rol docente, así su importancia en la sociedad del conocimiento (Carbonero, Román, & Ferrer, 2013; Correa Zamora, Castro Rubilar, & Lira Ramos, 2004).

La bibliografía destaca la importancia de estudiar separadamente la etapa inicial, cuando el estudiante ingresa al ámbito universitario dada las dificultades de adaptación al medio, los cambios que se producen en simultáneo y los efectos que estos tienen sobre el estudiante (Parrino, 2010). En este sentido se considera especialmente el paso o la transición en la vida del estudiante que significa dejar los antiguos vínculos y pertenencias para incorporarse a la vida propia del universitario, otorgando una particular relevancia al stress de la transición (Tinto, 2006).

Varios estudios relacionan las estrategias de aprendizaje complejas con mejores rendimientos académicos mediados por la autoestima (Fernández González, Martínez-Conde, & Melipillán-Araneda, 2009) y varios aspectos motivacionales (Martínez & Galán, 2000), especialmente en estudiantes del área de la salud (Herrera, 2014).

Si las estrategias de aprendizaje son las herramientas que utilizamos para aprender, deben tener algún grado de influencia en el rendimiento académico (Gargallo et al., 2009).

Si bien las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje se volcaron en un primer momento a la adquisición de estrategias de aprendizaje, hoy el énfasis parece estar en la autorreflexión acerca de cómo el estudiante aprende.

Construir el perfil de estrategias de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de medicina de la UNL intentando detectar las diferencias entre los perfiles de estudiantes con un avance curricular acorde a lo planificado y los estudiantes que presentaron dificultades en el avance curricular permitiría potenciar las estrategias de aprendizaje de la población estudiantil, lo que ayudaría no sólo a que desarrollen un aprendizaje autónomo y autorregulado, sino que la información sobre las estrategias de aprendizaje que utilizan sería de gran utilidad para que los propios estudiantes reflexionen y potencien su aprendizaje.

En esta primera etapa se analizará el perfil de estrategias de los estudiantes de nuevo ingreso 2016 mediante la aplicación del *Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios* (CEVEAPEU) elaborado por Gargallo, Suárez y Pérez (2009) y la relación con su avance durante el primer año.

## Métodos y procedimientos

La población estuvo compuesta por los 329 estudiantes que cursaron por primera vez el primer año de la carrera de Medicina (estudiantes de nuevo ingreso: ENI) durante el año académico 2016, determinando su avance académico mediante el número de asignaturas aprobadas al finalizar el mismo (rango: 0 – 2).

El Plan de Estudios presenta un total de 17 unidades curriculares (áreas), sólo dos de ellas corresponden al primer año de la carrera.

Para la recolección de datos se aplicó el CEVEAPEU mediante el entorno virtual de la primera asignatura.

Se eligió este cuestionario por estar especialmente diseñado para ser aplicado a estudiantes universitarios y validado por estudios de fiabilidad que mostraron un  $\alpha = 0,897$ .

El cuestionario consta de 88 ítems diseñados en formato tipo Likert con una escala de 5 grados (desacuerdo-acuerdo). Luego presenta una clasificación integrada organizada en 2 escalas, 6 subescalas y 25 estrategias que abarcan tres dimensio-



nes fundamentales relacionadas al aprendizaje: voluntad, capacidad y autonomía (Gargallo et al., 2009).

Las puntuaciones de cada estrategia se calcularon como la media de las puntuaciones obtenidas con las respuestas correspondientes a la misma.

Para el cálculo de las medias de las dimensiones de segundo orden se utilizaron las medias de las estrategias para equiparar sus pesos y se recodificaron de modo que todas fueran en sentido positivo.

Los cálculos estadísticos se realizaron con el software R commander, incluyendo las medias ( $\bar{x}$ ), desvíos estándar (SD) y el análisis univariado mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney ( $\alpha=0,05$ ) en los casos que la distribución no resultara normal y pruebas t para medias de muestras independientes ( $\alpha=0,05$ ) en los casos que la distribución resultara normal atendiendo primero la igualdad de varianzas contrastada mediante la F de Levene.

Escala Estrategias afectivas, de apoyo y control (EA)	Subescalas Estrategias motivacionales (EA.MO)	Estrategias Motivación intrínseca (EA.MO.INT) Motivación extrínseca (EA.MO.EXT) Valor de la tarea (EA.MO.VAL) Atribuciones internas (EA.MO.ATI) Atribuciones externas (EA.MO.ATE) Autoeficacia y expectativas (EA.MO.AUE) Concepción de la inteligencia como modificable (EA.MO.CIM)
	Componentes afectivos (EA.CA)	Estado físico y anímico (EA.CA.EFA) Control de la ansiedad (EA.CA.ANS)
	Estrategias metacognitivas (EA.MC)	Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación (EA.MC.OBJ) Planificación (EA.MC.PLA) Autoevaluación (EA.MC.AEV) Control, autorregulación (EA.MC.CON)
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos (EA.CS)	Control del contexto (EA.CS.CTX) Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros (EA.CS.ISA)
Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (EI)	Estrategias de búsqueda y selección de la información (EI.BS)  Estrategias de procesamiento y uso de la información (EI.PU)	Conocimiento de fuentes y búsqueda de información (EI.BS.FUB) Selección de información (EI.BS.SEL) Adquisición de la información (EI.PU.ADQ) Elaboración (EI.PU.ELA) Organización (EI.PU.ORG) Personalización y creatividad, pensamiento crítico (EI.PU.PPC) Almacenamiento, memorización. Uso de recursos mnemotécnicos (EI.PU.NME) Almacenamiento, simple repetición (EI.PU.REP) Transferencia, uso de la información (EI.PU.USO) Manejo de recursos para usar la información adquirida (EI.PU.REC)

**Tabla 16:** Estructura teórica del cuestionario CEVEAPEU

Variable	Definición conceptual
EA.MO	Actitud y disposición general del estudiante para aprender.
EA.MO.INT	Se refiere al grado en que realizan las tareas por el interés la misma.
EA.MO.EXT	Se refiere al grado en que realizan las tareas motivados por cuestiones ajenas a la actividad: temor al fracaso, ganar reconocimiento, etc.
EA.MO.VAL	Valor que el estudiante le confiere a aquello que está aprendiendo.
EA.MO.ATI	Interpretación del estudiante de sus comportamientos y consecuencias, asignándoles causas de carácter interno que están bajo su control.
EA.MO.ATE	Interpretación del estudiante de sus comportamientos y consecuencias, asignándoles causas de carácter externo que no están bajo su control.
EA.MO.AUE	Creencias del estudiante sobre sus capacidades personales para poner en práctica las acciones necesarias para realizar las tareas al nivel requerido.
EA.MO.CIM	Creencia de que la inteligencia es dinámica, modificable y cambiante.
EA. CA	Componentes afectivos que pueden influir en el desempeño
EA.CA.EFA	Declaración del estudiante sobre su estado de salud físico y anímico que pueden afectar su desempeño académico.
EA.CA.ANS	Grado en que el estudiante siente puede controlar el nerviosismo o miedo durante los exámenes u otras actividades académicas.
EA.MC	Estrategias metacognitivas como control consciente y deliberado de las actividades cognitivas
EA.MC.OBJ	Expresa el grado en que el estudiante cree conocer los objetivos y criterios de evaluación.
EA.MC.PLA	Elaboración de un plan de administración de los tiempos de estudio y recursos disponibles.
EA.MC.AEV	Juicio personal sobre su desempeño actual en comparación con las metas.
EA.MC.CON	Grado en que el estudiante participa activamente en la construcción de su propio proceso de aprendizaje y controla su esfuerzo.
EA.CS	Estrategias de control del contexto e interacciones sociales.
EA.CS.CTX	Creación de condiciones ambientales adecuadas para el estudio.
EA.CS.ISA	Conductas o habilidades sociales requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal.
EI.BS	Estrategias de búsqueda y selección de la información.
EI.BS.FUB	Habilidades para la búsqueda de fuentes de información.
EI.BS.SEL	Capacidad de selección relevante de información para el aprendizaje, diferenciando contenidos importantes de los irrelevantes.
EI.PU	Estrategias de procesamiento y uso de la información para delimitar contenidos a estudiar o añadir información complementaria al proceso de aprendizaje
EI.PU.ADQ	Procesos de atención y técnicas de lectura para delimitar el contenido a estudiar o adicionar información complementaria.
EI.PU.ELA	Proceso de añadir nueva información.
EI.PU.ORG	Organización del estudio: esquemas, diagramas, relecturas, resúmenes.
EI.PU.PPC	Relaciones creativas, evaluación crítica de la información recibida y posicionamiento personal sobre la misma.
EI.PU.NME	Establecer relaciones del contenido a aprender a fin de memorizarlo más fácilmente.
EI.PU.REP	Repetición del contenido con bajo nivel de control cognitivo.
EI.PU.USO	Aplicación de lo aprendido en situaciones similares o diferentes.
EI.PU.REC	Grado en que el estudiante utiliza los conocimientos adquiridos ante la necesidad de una respuesta de aplicación o rememoración.

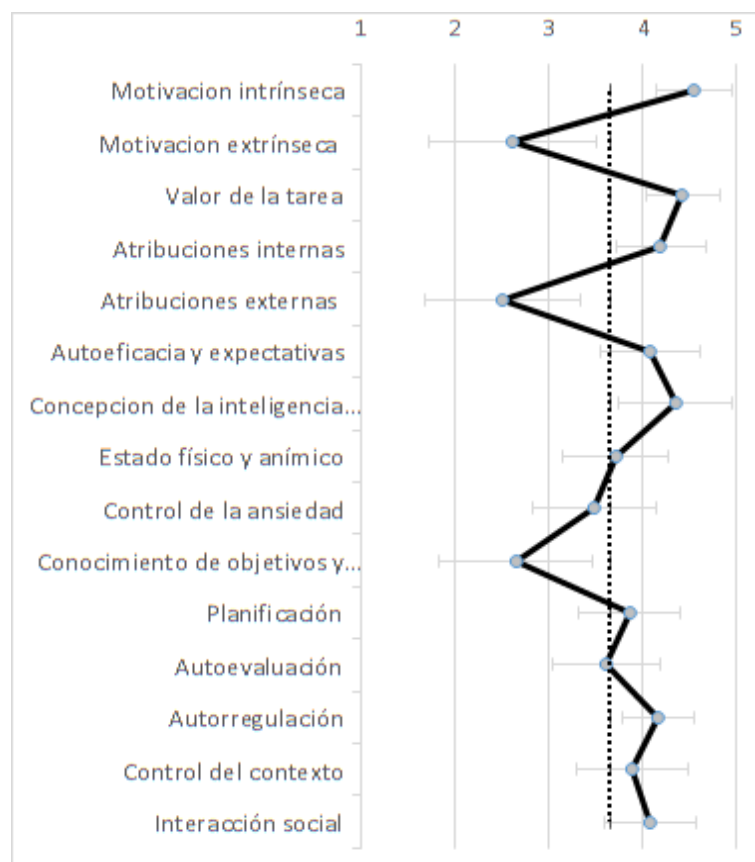
**Tabla 17:** Definición conceptual de las variables

## Resultados

La muestra quedó constituida por 315 estudiantes que respondieron el cuestionario (96 %), siendo 210 (67%) mujeres. La edad promedio fue de  $19,7 \pm 2,3$  años (17 - 37).

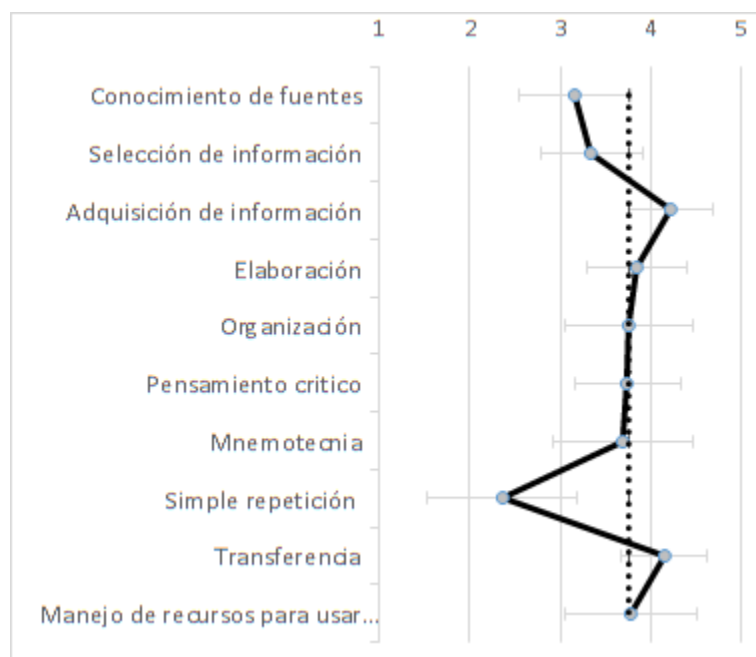
En cuanto al avance en la carrera al finalizar el año académico, 68 (22%) estudiantes no habían aprobado ninguna asignatura (GRUPO 0 : G0), 39 (12%) habían aprobado una asignatura (GRUPO 1 : G1) y 208 (66%) alcanzaron el máximo posible de dos asignaturas aprobadas según lo requerido por el plan de estudios (GRUPO 2 : G2).

En el comportamiento de las estrategias afectivas, de apoyo y control (EA) se observó que la Motivación intrínseca ( $EA.MO.INT = 4,5 \pm 0,4$ ) presenta el mayor puntaje por encima de la media de la escala ( $EA = 3,7 \pm 0,3$ ), mientras que la Motivación extrínseca ( $EA.MO.EXT = 2,6 \pm 0,9$ ) y las Atribuciones externas ( $EA.MO.ATE = 2,5 \pm 0,8$ ) fueron las de menor puntaje.



**Gráfico 1:** Comportamiento de las estrategias afectivas, de apoyo y control (línea completa: valor medio de la estrategia, línea gris: desvío estándar, línea punteada: valor medio de la escala).

Entre las estrategias relacionadas al procesamiento de la información (EI) se observó que la Adquisición de información (EI.PU.ADQ =  $4,2 \pm 0,5$ ) y la Transferencia (EI.PU.USO =  $4,1 \pm 0,5$ ) fueron las de mayor puntaje por encima de la media de la escala (EI =  $3,8 \pm 0,3$ ), mientras que el Almacenamiento por simple repetición (EI.PU.REP =  $2,4 \pm 0,8$ ) fue la de menor puntaje.



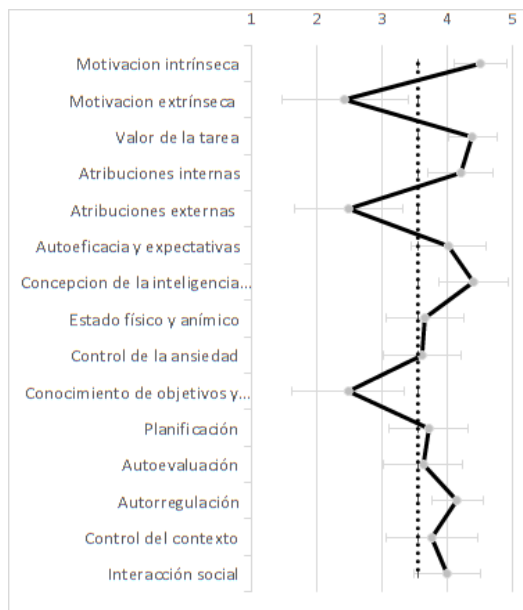
**Gráfico 2:** Comportamiento de las estrategias relacionadas con el procesamiento de la información (línea completa: valor medio de la estrategia, línea gris: desvío estándar, línea punteada: valor medio de la escala).

La puntuación global de los ENI 2016 para el CEVEAPEU (suma total de las puntuaciones obtenidas en los 88 ítems del cuestionario) presentó una media de  $336 \pm 24$ .

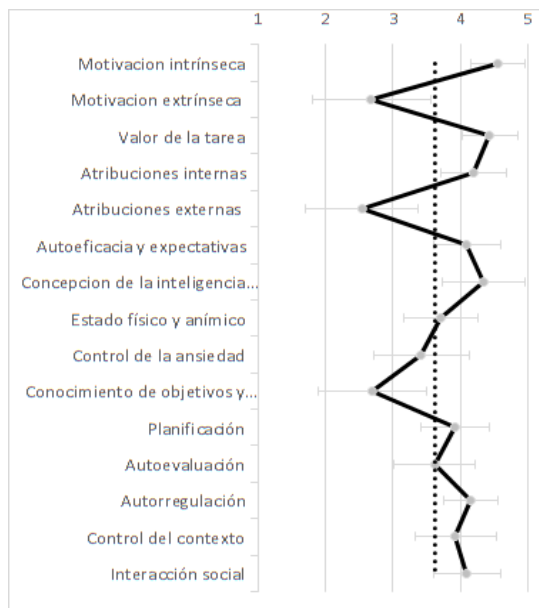
A fin de comparar grupos de estudiantes se seleccionaron los extremos: estudiantes no habían aprobado ninguna asignatura (GRUPO 0 : G0) y estudiantes que aprobaron dos asignaturas (GRUPO 2 : G2), ya que no se hallaron diferencias significativas entre las medias de estos grupos y G1.

El comportamiento de las medias de cada estrategia según el grupo puede apreciarse en los gráficos 3 a 6.

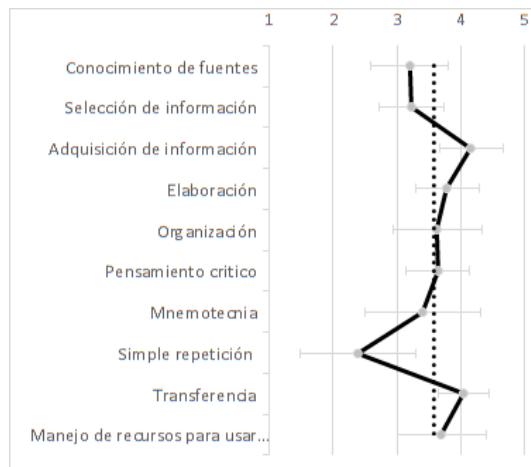
La comparación de las medias de las estrategias entre G0 y G2 se muestra en la tabla 3, la de las medias de las subescalas y escalas se muestra en la tabla 4 y la de la sumatoria del puntaje total del cuestionario en la tabla 5.



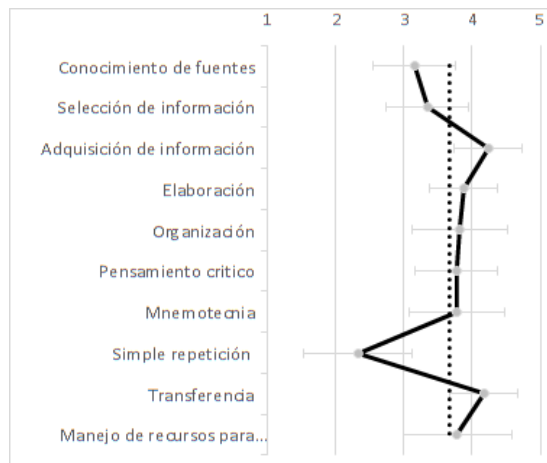
**Gráfico 3:** Comportamiento de las estrategias afectivas, de apoyo y control para el Grupo 0 de estudiantes que NO APROBARON NINGUNA ASIGNATURA durante el primer año de la carrera de Medicina (línea completa: valor medio de la estrategia, línea gris: desvío estándar, línea punteada: valor medio de la escala).



**Gráfico 4:** Comportamiento de las estrategias afectivas, de apoyo y control para el Grupo 2 de estudiantes que APROBARON DOS ASIGNATURAS durante el primer año de la carrera de Medicina (línea completa: valor medio de la estrategia, línea gris: desvío estándar, línea punteada: valor medio de la escala).



**Gráfico 5:** Comportamiento de las estrategias relacionadas al procesamiento de la información para el Grupo 0 de estudiantes que NO APROBARON NINGUNA ASIGNATURA durante el primer año de la carrera de Medicina (línea completa: valor medio de la estrategia, línea gris: desvío estándar, línea punteada: valor medio de la escala).



**Gráfico 6:** Comportamiento de las estrategias relacionadas al procesamiento de la información para el Grupo 2 de estudiantes que APROBARON DOS ASIGNATURAS durante el primer año de la carrera de Medicina (línea completa: valor medio de la estrategia, línea gris: desvío estándar, línea punteada: valor medio de la escala).

ESTRATEGIA		Media	SD	p
Motivación intrínseca	G0	4,510	0,413	0,478
	G2	4,550	0,398	
Motivación extrínseca	G0	2,441	0,960	0,049
	G2	2,688	0,869	
Valor de la tarea	G0	4,393	0,377	0,498
	G2	4,431	0,409	
Atribuciones internas	G0	4,206	0,496	0,824
	G2	4,191	0,486	
Atribuciones externas	G0	2,493	0,835	0,649
	G2	2,546	0,832	
Autoeficacia y expectativas	G0	4,026	0,572	0,310
	G2	4,100	0,504	
Concepción de la inteligencia como modificable	G0	4,404	0,534	0,452
	G2	4,341	0,619	
Estado físico y anímico	G0	3,658	0,598	0,457
	G2	3,716	0,546	
Control de la ansiedad	G0	3,618	0,574	0,035
	G2	3,423	0,684	
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	G0	2,485	0,863	0,058
	G2	2,702	0,800	
Planificación	G0	3,721	0,580	0,006
	G2	3,925	0,507	
Autoevaluación	G0	3,632	0,599	0,879
	G2	3,620	0,559	
Autorregulación	G0	4,159	0,377	0,990
	G2	4,159	0,384	
Control del contexto	G0	3,768	0,697	0,051
	G2	3,933	0,566	
Interacción social	G0	4,000	0,513	0,162
	G2	4,098	0,495	
Conocimiento de fuentes	G0	3,199	0,636	0,599
	G2	3,154	0,599	
Selección de información	G0	3,228	0,486	0,119
	G2	3,349	0,571	
Adquisición de información	G0	4,162	0,459	0,201
	G2	4,244	0,460	
Elaboración	G0	3,784	0,533	0,187
	G2	3,883	0,535	
Organización	G0	3,635	0,694	0,066
	G2	3,816	0,704	
Pensamiento crítico	G0	3,641	0,516	0,107
	G2	3,772	0,600	
Mnemotecnia	G0	3,412	0,858	0,001
	G2	3,776	0,714	
Simple repetición	G0	2,390	0,897	0,620
	G2	2,332	0,817	
Transferencia	G0	4,049	0,404	0,038
	G2	4,175	0,495	
Manejo de recursos para usar la información	G0	3,699	0,713	0,386
	G2	3,788	0,751	

**Tabla 18:** Comparación de medias de las estrategias utilizadas por los estudiantes que no aprobaron ninguna asignatura (G0) y aquellos que aprobaron el máximo posible de dos asignaturas (G2). El análisis se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney o pruebas t para medias de muestras independientes atendiendo primero la igualdad de varianzas contrastada mediante la F de Levene según correspondiera ( $\alpha=0,05$ ).



			Media	SD	p
SUBESCALAS	Estrategias Motivacionales	G0	4,086	0,313	0,424
		G2	4,054	0,280	
	Componentes Afectivos	G0	3,072	0,573	0,075
		G2	3,209	0,544	
	Estrategias metacognitivas	G0	3,782	0,361	0,990
		G2	3,782	0,366	
	Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	G0	3,884	0,499	0,037
		G2	4,015	0,428	
	Estrategias de búsqueda y selección de la información	G0	3,213	0,497	0,573
		G2	3,251	0,477	
	Estrategias de procesamiento y uso de la información	G0	3,749	0,321	0,003
		G2	3,890	0,345	
ESCALAS	Estrategias afectivas, de apoyo y control	G0	3,608	0,316	0,196
		G2	3,662	0,298	
	Estrategias relacionadas con el procesamiento de la información	G0	3,678	0,279	0,015

**Tabla 19:** Comparación de medias de las subescalas y escalas del CEVEAPEU entre los estudiantes que no aprobaron ninguna asignatura (G0) y aquellos que aprobaron el máximo posible de dos asignaturas (G2). El análisis se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney o pruebas t para medias de muestras independientes atendiendo primero la igualdad de varianzas contrastada mediante la F de Levene según correspondiera ( $\alpha=0,05$ ).

			Sumatoria	SD	p
CEVEAPEU	Puntuación global	G0	331,471	22,678	0,041
		G2	338,255	24,036	

**Tabla 20:** Comparación de la sumatoria total de puntajes del CEVEAPEU entre los estudiantes que no aprobaron ninguna asignatura (G0) y aquellos que aprobaron el máximo posible de dos asignaturas (G2). El análisis se realizó mediante la prueba U de Mann-Whitney o pruebas t para medias de muestras independientes atendiendo primero la igualdad de varianzas contrastada mediante la F de Levene según correspondiera ( $\alpha=0,05$ ).

## Conclusiones

El grupo de Estudiantes de Nuevo Ingreso 2016 de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional del Litoral muestra una alta tasa de aprobación comparada los indicadores nacionales donde el porcentaje de alumnos que no completa el primer año alcanza valores del 50% (Parrino, 2010).

Analizando los resultados del CEVEAPEU, se encontró diferencia significativa en la puntuación global a favor de los estudiantes que alcanzaron los requisitos académicos para completar el primer año de la carrera. Luego, en función de la estructura teórica del cuestionario, en el primer nivel (escalas, ver tabla 1) la diferencia sólo se presentó en el procesamiento de la información, mientras que en el segundo nivel (subescalas) se hallaron diferencias significativas tanto en el control del

contexto, interacción social y manejo de recursos como en el procesamiento y uso de la información, siempre a favor del grupo de estudiantes con mayor avance académico.

En general los ingresantes presentan una alta motivación intrínseca y asignan un alto valor a la tarea, no encontrándose diferencia significativa entre los estudiantes en relación al avance académico, por lo que se evidencia un alto interés por la tarea en sí misma posiblemente estimulado por la metodología del plan de estudios centrado en el estudiante. La diferencia se halló en la motivación extrínseca, a favor del grupo de mayor avance académico posiblemente relacionada con obtener reconocimiento o recompensas en el cursado.

Ambos grupos obtuvieron mayores puntuaciones en las atribuciones internas que en las externas, responsabilizándose de los resultados obtenidos al otorgar mayor importancia a la hora de lograr sus metas a las acciones propias (su esfuerzo, capacidad y organización) más que a cuestiones ajenas (la suerte y el docente).

Otro punto de diferenciación a favor de los estudiantes con mejor avance académico se encontró en un mejor control de la ansiedad y en la planificación entendida como la organización de sus tiempos y los recursos disponibles. Ésta última forma parte de las estrategias metacognitivas, importantes para que los estudiantes logren reflexionar acerca de cómo aprenden.

Las estrategias cognitivas ejecutan, en cambio las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Tienen una doble función: conocimiento y control.

Las demás estrategias de la escala no muestran diferencias significativas entre los grupos, encontrándose bajo la media de la escala solamente las estrategias de conocimiento de objetivos y criterios de evaluación que puede atribuirse a su condición de ingresantes al sistema universitario y al contexto del nivel inicial de la carrera.

Respecto las estrategias de la segunda escala relacionada al procesamiento de la información, sólo se presentó diferencia significativa en los ítems mnemotecnia y transferencia, siempre a favor de los estudiantes con mayor avance académico. Esto sugiere que estos estudiantes pueden relacionar mejor los contenidos y aplicarlos a nuevas situaciones. Esta última estrategia se muestra con niveles superiores a la media de la escala aun en los estudiantes menos avanzados, lo que puede deberse a la metodología del plan de estudios: integrado y con aprendizaje basado en problemas.

Todos los estudiantes están por debajo de la media de la escala en el conocimiento de fuentes y búsqueda de información así como en su selección y el pensa-

miento crítico, posiblemente debido a su condición de estudiantes “noveles” y, por lo tanto, deberían aumentar al avanzar en la carrera. La baja utilización de estrategias de simple repetición es un aspecto positivo en cuanto representa la repetición de contenido con un bajo nivel de control cognitivo.

En la misma escala, están por encima de la media el uso de estrategias de adquisición, elaboración y uso de la información, así como el manejo de recursos para el uso de la misma.

Estos resultados muestran que los estudiantes que mejor avanzan académicamente utilizan más y mejores estrategias que aquellos más rezagados.

Aún queda realizar un análisis longitudinal de la evolución de estos estudiantes hasta su graduación para identificar cómo se modifica el uso de estrategias al aumentar su experticia y experiencia en la carrera.

Considerando que el rendimiento académico es un constructo multidimensional, también se debería identificar otras posibles variables sociodemográficas, académicas y cognitivas que ayuden a explicar los resultados obtenidos por el grupo de estudiantes intermedios para facilitar su avance mediante la implementación de acciones institucionales de contención.

Además se propone trabajar explícitamente el entrenamiento en estrategias de aprendizaje tanto en talleres específicos como en las instancias tutoriales para fomentar el aprender a aprender.

Finalmente, el uso de metodologías de enseñanza más participativa, las devoluciones formativas en las tutorías y un plan de estudios centrado en el estudiante que lo desafía cotidianamente a resolver problemas y a recuperar conocimiento en situaciones nuevas parece potenciar el compromiso de estos con su propio desempeño.

La devolución de los resultados de este trabajo a los estudiantes que participaron respondiendo el cuestionario esperamos genere una retroalimentación que genere la autorreflexión y potenciando sus logros y los desafíe en adquirir nuevas que estrategias.

## Bibliografía

**Carbonero, M. Á., Román, J. M., & Ferrer, M.** (2013). Programa para “ aprender estratégicamente ” con estudiantes universitarios : Diseño y validación experimental Introducción. *Anales de Psicología*, 29(3), 876–885. Recuperado a partir de [http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia\\_evolutiva4.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v29n3/psicologia_evolutiva4.pdf)

- Correa Zamora, M. E., Castro Rubilar, F., & Lira Ramos, H.** (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad del Bío-Bío. *Theoria*, (13), 103–110. Recuperado a partir de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/9.pdf>
- Escurra Mayaute, L. M.** (2006). Análisis psicométrico del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio en estudiantes universitarios de psicología de Lima metropolitana \*. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112814006>
- Fernández González, O. M., Martínez-Conde, B., & Melipillán-Araneda, R.** (2009). Estrategias de Aprendizaje y Autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 27–45. Recuperado a partir de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052009000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Ferreras Remesal, A.** (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala*. Universidad de Valencia. Recuperado a partir de <http://roderic.uv.es/handle/10550/15347>
- Freire, P.** (1972). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva y Siglo XXI.
- Gajardo, F. G., Grandón, G. F., & Gfell, L. C.** (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en Educación Superior: un estudio comparado. *Actualidades investigativas en Educación*, 15(3), 1–26. Recuperado a partir de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/847>
- Gargallo, B., Suarez-Rodríguez, J. M., & Pérez-Pérez, C.** (2009). El Cuestionario CEVEAPEU. Un Instrumento para la Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios. *Relieve*, 15(2), 1–31.
- Guzmán Gómez, C.** (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. UNAM. Recuperado a partir de <http://www.crim.unam.mx/drupal/?q=node/318>
- Herrera, F.** (2014). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, en alumnos de Nutrición y Dietética de la Universidad del Desarrollo. *Educación en Ciencias de la Salud*, 11(1), 38–46. Recuperado a partir de <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1112014/artinv11114e.pdf>
- Martínez Pazarán, M. de los A., & Meza Cano, J. M.** (2015). Estudio Comparativo: Estrategias de Aprendizaje, Habilidades de Autorregulación, Metacognitivas y ... Revista en Ciencias Sociales y Humanidades. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 2(1), 39–50.
- Martínez, J., & Galán, F.** (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista española de orientación y*

*psicopedagogía*, 11(19), 35–50. Recuperado a partir de [http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---035-Reynaldo Martinez.PDF](http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---035-Reynaldo%20Martinez.PDF)

**Parrino, C.** (2010). Deserción en el primer año universitario . Dificultades y logros. En *X Coloquio internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur* (pp. 1–19).

**Tinto, V.** (1993). Reflexiones sobre El abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, (62), 56–63. Recuperado a partir de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1993/n62a1993/mx.peredu.1993.n62.p56-63.pdf>

# **El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Aportes al campo de la formación en Ciencias Veterinarias**

FABIANA GRINSZTAJN

MARCELA IMPERIALE

MARIANA VACCARO

fabianagrín@gmail.com

mmimperiale@gmail.com

mvaccaro@fvet.uba.ar

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Veterinarias

## **Desarrollo**

La CEDU de larga tradición enFCV-UBA, tiene como misión además de la formación de docentes universitarios vinculados al campo biológico, de la salud y especialmente veterinario, instar a la creación, diseño e implementación de innovaciones pedagógicas en las aulas de la facultad. Como carrera de posgrado incluye una estructura curricular integrada por módulos de carácter teórico-práctico y por talleres optativos de tipo teórico-instrumental. El Taller denominado “El Aprendizaje Basado en Problemas en el aula universitaria” consiste en un espacio en el cual coexiste la presencialidad con la virtualidad, se incentiva la utilización del campus virtual de FCV-UBA y se generan diversas oportunidades de aprendizaje para los profesores y auxiliares docentes. A lo largo de los años el Taller se ha dictado para un centenar de docentes, cada año transitaron el espacio de formación grupos de entre 20 y 25 docentes.

Se aborda el ABP como estrategia de enseñanza intentando privilegiar a través de ella algunos aspectos de la formación, en la convicción de que el trabajo a partir de situaciones problemáticas es esencial para la formación de profesionales, dado que contribuye a la construcción de saberes complejos y a la configuración de un pensamiento de orden superior.

Según señala Araújo y Sastre (2008) el ABP se perfila como unos de los enfoques más innovadores en la formación profesional y académica actual. Conquistando cada vez más espacio en las principales universidades del mundo. Tras este movimiento se encuentra la búsqueda de nuevos modelos de producción y

organización del conocimiento, de acuerdo con las demandas y necesidades de las sociedades contemporáneas, así como la denominada sociedad del conocimiento.

El contexto en el cual tiene lugar esta experiencia genera condiciones propicias para la innovación y la reflexión, dado que es un espacio de formación docente en el cual es posible probar alternativas antes de ponerlas en acción, y a la vez reflexionar sobre la acción una vez desarrolladas las propuestas en las clases. Esta posibilidad de ida y vuelta entre el espacio de formación y el de experimentación resulta altamente significativo de cara a renovar la enseñanza, de modo tal que se vea potenciada, saliendo entonces de la zona de confort de las prácticas establecidas como es señalado por Ritchhart y otros (2014)

Coincidiendo con el planteo de (Araujo y Sastre, 2008) la adopción del ABP en las instituciones educativas es una poderosa herramienta para la formación de profesionales y científicos en sociedades que exigen la estructuración de conocimientos sólidos y profundos de la realidad, con vistas a la innovación, la transformación de la realidad y la construcción de la justicia social.

En el caso de las universidades argentinas se observan esfuerzos aislados tendientes a la implementación del ABP como estrategia didáctica más que como enfoque sobre el cual diseñar trayectorias formativas situadas, entendiendo estas como instancias de formación transversales al currículum e integradoras de las distintas disciplinas que lo componen.

Es posible pensar dos modos de abordar el ABP como estrategia curricular y como estrategia didáctica. La propuesta de desarrollo curricular a partir de ABP es de gran complejidad porque implica movilizar además de recursos físicos y materiales posicionamientos respecto del conocimiento, de la enseñanza y el aprendizaje, razón por la cual la vía de entrada más sencilla es a través del planteamiento didáctico.

De todos modos si son varias las asignaturas en las cuales se reconoce en esta estrategia un valor para la formación probablemente resulte un impacto importante en los aprendizajes. Como sostiene (Carlino, 2005) se trataría de trayectorias centradas en el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento del estudiante, quienes orientados por los equipos docentes construirían progresivamente un modo de leer, escribir y comprender propios de la comunidad científica y profesional de la que participan.

La FCV-UBA aborda ambos modos a partir del cambio de plan de estudios (2009) propone un modelo curricular que estructura un tramo llamado Ciclo Superior, el cual supone una preparación para la práctica, y un tramo de finalización de carrera, es decir, una experiencia de práctica directa en ámbitos de la profesión ve-

terinaria. Esta propuesta incentiva el trabajo con problemas reales de la práctica profesional, que los propios estudiantes deberán resolver a lo largo de este trayecto llamado Práctica Profesional Supervisada (PPS) que insume 360 horas mínimas.

Este tramo del curriculum se concibe como un modelo formativo en la acción a partir de la resolución de problemas reales en un ámbito “protegido” por estar supervisado y pensado especialmente como dispositivo pedagógico; que, de acuerdo a la elección de la orientación, los estudiantes estarán vinculados a prácticas clínicas, de salud pública o bien de producción animal, y en las cuales se presentan situaciones más o menos complejas a resolver.

La instancia en el Ciclo Superior de la carrera brinda una excelente oportunidad para el ABP, idea en la cual se basa originalmente el diseño curricular. Para que su implementación pudiera efectivizarse bajo estas premisas fue necesario incorporar capacitación específica para los docentes. Esta es una de las razones por las cuales se genera la instancia de Taller en el marco de la CEDU.

Siguiendo a Frida Díaz Barriga (2006), el ABP consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, lo cual fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar (...) El alumno que afronta el problema tiene que analizar la situación caracterizarla desde más de una óptica, y elegir o construir una o varias opciones viables de solución.

Para asegurar la competencia y la calidad en la práctica profesional, la universidad a través de los procesos formativos debe proponer actividades que además de estimular la ejercitación repetida, desarrollen los procesos de pensamiento crítico. Las oportunidades que el ABP genera en la universidad son múltiples porque favorece que estudiantes y docentes se replanteen su rol, sus responsabilidades y sus competencias al momento de enseñar y aprender (Grinsztajn e Imperiale, 2011)

El trabajo centrado en ABP, tal como indica Biggs (2008), implica un conjunto de actividades de aprendizaje que estimulan la autonomía del estudiante:

- ✓ Leer y analizar información relevante.
- ✓ Escribir textos de diferentes niveles de complejidad: informes, resúmenes, síntesis.
- ✓ Participar en presentaciones orales en grupo y en plenario.
- ✓ Conformar equipos de trabajo colaborativo.



- ✓ Desarrollar búsquedas bibliográficas sobre el tema. Consultar fuentes primarias y secundarias.
- ✓ Constituir equipos de trabajo colaborativos.
- ✓ Implicarse en el desarrollo de proyectos de investigación, elaborar hipótesis de trabajo y estrategias de resolución.

El autor afirma que la autonomía en el aprendizaje no es una “propiedad” del alumno sino que se genera a partir de las condiciones específicas de un contexto y de unos objetivos de aprendizaje.

## **Metodología**

Objetivos Generales del Taller. Que los cursantes sean capaces de:

- Identificar las fortalezas y debilidades del ABP en el contexto de la carrera a la que pertenecen
- Caracterizar los componentes claves de la planificación de un proceso formativo según los lineamientos del ABP.
- Reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones del ABP en el escenario de la educación superior.

Objetivos específicos del Taller. Que los cursantes sean capaces de:

- Diseñar instancias de enseñanza y de aprendizaje centradas en el ABP.

Duración: 10 horas presenciales, 6 horas virtuales

Propuesta pedagógica de formación

*En las instancias presenciales se diseñan actividades centradas en los principios del ABP a efectos de que los cursantes vivencien los beneficios de la estrategia, así como las principales dificultades que pueden surgir. Los cursantes cuentan con el programa del Taller como guía que orienta el proceso, disponen de un apartado bibliográfico obligatorio y de lecturas recomendadas, se proponen recursos multimodales así como diversas guías de abordaje bibliográfico que acompañan la lectura.*

Durante los encuentros se potencia el trabajo colaborativo, desde la primera clase se organizan equipos de trabajo interdisciplinarios, constituidos entre 4 y 6 integrantes. Los profesores intercambian sobre las asignaturas a su cargo, analizan el perfil profesional del futuro egresado, indagan sobre información del contexto en el que desempeñan su tarea, consideran las características de los estudiantes de los

distintos años, explicitan los contenidos centrales de cada materia y los objetivos de aprendizaje que persiguen. En este primer encuentro advierten temas potentes comunes a las distintas asignaturas y que podrían favorecer el diseño de situaciones problemáticas.

El desarrollo de las instancias presenciales cuenta con un eje vertebrador del Taller, se trata del Trabajo Final Integrador (Anexo 1). Dicho trabajo se divide en tres etapas, cada etapa se aborda en forma presencial y colaborativa, cuenta con bibliografía específica referida a la estrategia de ABP que favorece la conceptualización acerca de los principios centrales, del rol que desempeñan los docentes y los estudiantes durante el proceso, los tipos de problemas y las modalidades de evaluación auténtica que pueden implementarse.

A continuación se presenta una síntesis de la propuesta Trabajo Final Integrador del Taller de ABP. El trabajo se divide por fases que acompañan las semanas de cursado. Los cursantes realizan la tarea de manera colaborativa en un espacio de la instancia presencial, tal como ya se mencionó.

<b>FASE I. PRIMERA SEMANA</b>
<b>CONTEXTO DE LA PLANIFICACIÓN DE LA PROPUESTA DE ABP</b>
<b>Facultad</b> <b>Materia/s que participan de la propuesta</b> <b>Unidad/es de contenidos y/o temas que se abordarán</b>
<b>Año de cursada en el que se implementará</b> Tener en cuenta que el proyecto puede ser transversal, es decir, atravesar distintos años.
<b>Cantidad de alumnos que participarán de la propuesta</b>
<b>Cantidad de profesores que participarán como tutores</b> Indicar los cargos que actualmente desempeñan
<b>Caracterización de los estudiantes</b> Hacer referencia a sus particularidades respecto de horas dedicadas al estudio, horas de trabajo promedio, si se desempeñan en una labor vinculada a la disciplina que estudian, habilidades para la comunicación oral y escrita, capacidad para trabajar en equipo, capacidad para el aprendizaje autónomo.
<b>Articulación vertical</b> La problemática a resolver involucra saberes previos de asignaturas previas y posteriores, indicar cuáles son las que prevalecen
<b>Articulación horizontal</b> La problemática a resolver involucra saberes previos de asignaturas del mismo año, es decir, que se cursan en simultaneidad. Indicar cuáles son las que prevalecen

**Cuadro1:** Fuente: elaboración propia

Durante el primer encuentro se generan distintos momentos de análisis y reflexión acerca de las prácticas formativas que prevalecen en la universidad. Los profesores indagan en su propia trayectoria académica, intercambian e integran conocimientos de las distintas actividades de la Especialización de Docencia. De este modo, conjuntamente, conceptualizan acerca de diversos enfoques pedagógicos en torno a los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

En un segundo encuentro, luego de aproximarse a la bibliografía sugerida, se comienza a diseñar una propuesta que problematice un tema o contenido complejo de una o varias asignaturas del Plan de Estudios de la carrera de Veterinaria. Los equipos se enfrentan al desafío de plantear preguntas que orienten la construcción del conocimiento en los estudiantes, se involucran activamente en el diseño del proceso formativo atendiendo a las distintas dimensiones del mismo. Analizan las variables que pueden intervenir, generan planes de acción y toman decisiones a efectos de mejorar el proceso de enseñanza.

En muchos casos durante la clase, por primera vez los profesores advierten la relevancia de detenerse en las habilidades de pensamiento que se proponen incentivar en los estudiantes, tales como: observar, describir, definir, clasificar, esquematizar, analizar, resumir, sintetizar, comparar, hipotetizar, relacionar, modelizar, comparar, entre muchas otras. En conjunto revisamos las habilidades básicas que, en general, se privilegian, para luego, comenzar a modelizar *rutinas del pensamiento* que podrían privilegiarse y que son propias de la actividad profesional de los futuros veterinarios.

A continuación se presenta una síntesis de las consignas que se abordan en la segunda semana.

<b>FASE II. SEGUNDA SEMANA</b>
<b>DISEÑO DE LA PROPUESTA DE ABP.</b> <b>TRABAJO COLABORATIVO. INSTANCIA PRESENCIAL Y VIRTUAL</b>
<b>Objetivos a lograr</b> Enunciar qué se espera que el estudiante logre (saber, saber hacer, saber ser, saber vivir con otros)
<b>Considerar la importancia de plantear preguntas secundarias</b> El planteo del problema puede acompañarse por preguntas secundarias que orienten la tarea en los espacios de tutorías, las preguntas pueden incrementar el grado de complejidad e ir progresivamente articulando diversos conocimientos. Utilizar la bibliografía del Seminario Taller para fundamentar las decisiones tomadas respecto del número adecuado de secciones

<p><b>Relacionar las preguntas diseñadas con las habilidades del pensamiento que se incentivan</b></p> <p>En este apartado es clave identificar las habilidades del pensamiento que se desarrollarán durante el proceso, ir desde las habilidades básicas hacia las complejas. Los objetivos de trabajo así como las consignas elaboradas deben tener como faro las habilidades requeridas por el futuro profesional que estamos formando.</p>
<p><b>Tiempo planificado para la actividad</b></p>
<p><b>Nº de sesiones</b> o encuentros  <b>Utilizar la bibliografía</b> del Seminario Taller para fundamentar las decisiones tomadas respecto del número adecuado de secciones.</p>

**Cuadro 2:** Fuente: elaboración propia

Finalmente, durante la última semana se integran los temas abordados en el apartado sobre implementación.

<p><b>FASE III. TERCERA SEMANA (VIRTUAL)</b></p>
<p><b>IMPLEMENTACIÓN DEL ABP</b>  <b>TRABAJO COLABORATIVO. INSTANCIA VIRTUAL</b></p>
<p><b>Sesión para presentar el problema</b></p> <p>Indicar si será en plenario, a cargo de que profesor estará, qué tipo de material que entregará, qué recursos auxiliares son necesarios.</p>
<p><b>Sesiones de ABP</b></p> <p>Explicar la característica de las distintas sesiones de ABP, si se realizará un trabajo colaborativo (nº integrantes, roles, etc.)</p>
<p><b>Tutorías</b></p> <p>Explicar si son optativas, obligatorias, virtuales, presenciales, a cargo de...</p>
<p><b>Espacios teóricos</b></p> <p>Explicitar a cargo de quien estarán, si serán optativos, obligatorios, establecer cronograma de clases.</p>
<p><b>Evaluación</b></p> <p>Cuáles son las estrategias de evaluación y seguimiento que se utilizarán</p> <p>En todos los casos se realiza el diseño a partir de la lectura de la bibliografía recomendada y de lo compartido durante las clases.</p>

**Cuadro3:** Fuente: elaboración propia

A partir de la experiencia desarrollada en el marco del Taller de ABP en la CE-DU de FCV-UBA, hemos diseñado un cuadro que enlaza las distintas fases del ABP con las competencias que dicha estrategia potencia en los futuros veterinarios. Además enunciamos aquellas competencias que el docente pone en juego durante su práctica.

Se considera valioso poner en diálogo la complejidad de enseñar y aprender a través de problemas, reflexionar acerca de los nuevos roles que cada uno de los actores asume a lo largo del proceso y sus implicancias para la configuración del perfil profesional veterinario.

Fases ABP	Competencias alumnos (FCV - UBA)	Competencias Docentes requeridas
<b>Fase de reconocimiento del problema:</b>	Lectura y análisis del escenario del problema (ej. caso clínico, problema de producción o de salud pública) Identificar partes del problema Compararlo con otros similares o conocidos. Relacionar el problema con conocimientos previos Formular preguntas.	Elegir y/o diseñar un problema Presentación del problema Identificar conceptos clave que se derivan de él. Organizar un planteo atractivo e interesante para presentar a los alumnos Organizar al grupo para la tarea a desarrollar Diseñar consignas lo suficientemente abiertas para dar lugar a la investigación. Preparar y organizar el ambiente de trabajo.
<b>Conformación de un equipo de trabajo.</b> Distribución de roles y tareas		
<b>Fase de identificación de necesidades:</b>  <b>Reconocer necesidades de aprendizaje</b>	Identificar aquello que se conoce del problema. Identificar aquello que no se conoce del problema. Identificar aquello que es necesario conocer para resolver el problema. Relacionar conceptos implicados en el problema.	Seleccionar y proveer materiales vinculados al problema que sirvan de base para investigar. Formular, si es preciso, nuevos interrogantes. Participar como asesor de debates grupales tratando de no conducir sino sólo orientar los procesos de resolución.
<b>Fase investigativa:</b>  <b>Incorporación de nueva información</b>	Contrastar información obtenida en grupo. Caracterizar los componentes claves del problema a partir de la nueva información. Recopilar información relevante sobre el problema. Seleccionar la información	Institucionalizar la información nueva, si es preciso acercar más información adicional. Ayudar a los estudiantes que lo requieran para formular hipótesis. Tutorizar la tarea del equipo y de cada estudiante.

	<p>pertinente. Relacionar e integrar la información. Formular nuevas preguntas. Formular hipótesis (definir claramente conceptos incluidos) Verificación de hipótesis.</p>	<p>Orientar el trabajo. Generar un ambiente propicio para el intercambio de ideas.</p>
<p><b>Organización de la tarea:</b> El equipo organiza los tiempos y espacios de trabajo.</p>		
<p><b>Fase de resolución:</b>  <b>Resolución del problema</b></p>	<p>Diseñar soluciones. Optimizar la solución diseñada. Aplicar y si es posible revisar resultados. Ensayar, probar, experimentar. Tomar decisiones sobre el problema. Aprender a aprender. Metacognición.</p>	<p>Orientar en los diseños de solución. Abrir a los estudiantes alternativas y posibilidades. Monitorear el proceso de ABP desarrollado. Tomar decisiones sobre la evaluación de los estudiantes. Institucionalizar el saber construido colectivamente.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Cierre en Plenario:</b> Autoevaluación del trabajo realizado en los equipos Evaluación de la tarea desarrollada por el equipo docente Planteo de nuevos problemas</p>		

**Cuadro 4:** Fuente: elaboración propia

## Resultados

Desde el año 2011 han transitado por el Taller de ABP un centenar de profesores, con una matrícula de 25 cursantes aproximadamente por año, comparten los encuentros docentes de las asignaturas básicas junto a quienes tienen a su cargo las asignaturas de los últimos años de la carrera de grado en Veterinaria, sumados docentes de otras instituciones, profesionales del campo biológico y de la salud.

Para el presente año, 2017, se prevé duplicar la cantidad de horas destinadas al desarrollo del Taller, se trabajará durante 32 horas en espacios presenciales y virtuales, de este modo se intensificará el trabajo colaborativo en torno a la lectura bibliográfica ya las actividades presenciales del taller.

A continuación se presenta un esbozo del Trabajo Final del Taller diseñado por un equipo de tres docentes, se trata de los médicos veterinarios que desempeñan su actividad en el ciclo superior de la carrera de Veterinaria.

**Enunciación del problema:**

**¿CÓMO PLANIFICAR DOS SERVICIOS ANUALES PARA AUMENTAR EL PORCENTAJE DE SEÑALADA EN LA CUENCA DEL SALADO?**

Establecimiento de cría bovina ubicado en la Cuenca del Salado (Gral. Alvear, Bs. As.) en el cual hay una majada para consumo de 40 ovejas cara negra (HD), se decide comenzar con una producción ovina de escala para la cual se incorporan 150 ovejas más y un total de 10 carneros, llegando a un total de 200 ovinos. Las mismas se manejan tradicionalmente con un servicio de abril – mayo.

El establecimiento posee un sistema de producción pastoril y a la cría ovina se le destinarán 140 has, con pasturas 50 has (base alfalfa), verdes de invierno (avena) 30 has y campo natural (tendido overo con bajos salinos y presencia de pelo de chanco – (*Distichilis spicata*) las 60 has restantes.

Como decisión empresarial se plantea un sistema de manejo reproductivo con dos servicios al año, a los efectos de ser más eficientes y lograr la mayor cantidad de corderos para venta de 18 a 20 kg.

**Objetivos:** Que los estudiantes logren:

Analizar los criterios a utilizar en el Manejo Reproductivo de las majadas en Producción.

Comparar problemáticas locales respecto al manejo reproductivo.

Identificar las medidas preventivas y de bioseguridad que permiten evitar la infertilidad, y por ende mejorar la eficiencia reproductiva

Planificar un calendario de tareas reproductivas

Algunas preguntas que orientarán las sesiones de ABP:

¿Cuáles son los eslabones que influyen en los sistemas productivos?

¿Cuáles son los factores que influyen en el manejo reproductivo?

¿Cómo se caracteriza la población de un sistema productivo ovino?

¿Cuáles serían las características geo-referenciales en dicho establecimiento?

¿Cómo es el manejo tradicional de una majada para la Cuenca del Salado?

¿Cómo se diferencia la Cuenca del Salado con las otras zonas productivas del país?

¿Qué factores conocen que influyen en el porcentaje de señalada?  
¿Cómo sería el manejo reproductivo que caracterizan a un establecimiento que utiliza dos servicios anuales?  
¿Qué indicaciones como profesional daría al productor para mejorar la eficiencia del sistema?  
¿La mejora en el porcentaje de señalada impacta en el medio ambiente?  
¿Qué medidas se pueden implementar para reducir el impacto ambiental?

**Cuadro 5:** Elaborado por: Carlos Pédola, Gustavo Bernasconi y Fernanda Fumuso

Luego de realizar la enunciación del problema se trabaja con el diseño de las sesiones de ABP

**Tiempo planificado para la actividad.** 5 semanas

**Número de sesiones o encuentros.** 9 sesiones

**Sesiones de tutoría e intercambio.**

5 sesiones, donde se desarrollarán de la siguiente manera las preguntas secundarias, en la primera sesión se abordaran las preguntas 1, 2 y 3 en la segunda 4,5 y 6, en la tercera 7, 8 y 9, en la cuarta sesión la 10 y 11. La quinta sesión se utilizará para la evaluación integradora y la puesta en común

**Conferencias.** 3 sesiones, donde se analizará la terminología y se brindarán las bases teóricas y recomendación de bibliografía.

**Sesiones prácticas en campo.** 1 sesión en el establecimiento productivo.

**Sesión de seguimiento:** estarán incluidas al final de las conferencias, donde se brindará un espacio de intercambio y planteo de dudas. A partir de la primera sesión de ABP los alumnos podrán ingresar al campus virtual donde se habilitará un foro de intercambio con los tutores.

**Cuadro6:** Elaborado por: Carlos Pédola, Gustavo Bernasconi y Fernanda Fumuso

Los equipos también analizan y reflexionan acerca de aquello que se espera que realicen los docentes así como los desempeños que se esperan de parte de los estudiantes.



### **Acciones a cargo del docente:**

Cambiar el énfasis del programa de aprendizaje.

Lograr que los alumnos sean proactivos, independientes, autodirigidos en su aprendizaje

Enfatizar el desarrollo de actitudes y habilidades: en la búsqueda del nuevo conocimiento y no solo memorizar el conocimiento preexistente.

Facilitar el aprendizaje colaborativo, desarrollando el pensamiento crítico para la identificación de problemas y la formulación de hipótesis,

Motivar la creatividad y el trabajo colaborativo

Promover la investigación individual para luego analizarla y discutirla en forma grupal

Generar la responsabilidad de identificar y jerarquizar los temas de aprendizaje en función de sus necesidades

### **Acciones a cargo del estudiante:**

1. Leer y analizar el escenario, discutir el mismo en forma grupal
2. Identificar los objetivos de aprendizaje planteados
3. Identificar, recopilar, jerarquizar y categorizar información la que se tiene
4. Describir el problema
5. Elaborar un diagnóstico de situación, preparando un plan de acción para cubrir las necesidades del aprendizaje
6. Retroalimentar constantemente al grupo con el contenido de aprendizaje.
7. Fomentar la relación entre los miembros del grupo y la misma con el tutor.
8. Concientizar el accionar en la salud pública (zoonosis) ante inclemencias climáticas.

**Cuadro 7:** Carlos Péndola, Gustavo Bernasconi y Fernanda Fumuso

## **Conclusiones**

Si analizamos los escenarios futuros en los que desempeñarán sus acciones los graduados universitarios, como veterinarios, escenarios que son inciertos y casi

desconocidos en muchos casos, observamos con anticipación ciertas particularidades que la educación superior no puede soslayarse se pretenden profesionales críticos y con capacidades de adecuación, de creación, de innovación. Considerando el tema del presente artículo centraremos la atención en aquellas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

*-Colaboración y participación en redes de intercambio*, los sujetos están en permanente contacto y comunicación con otros, nuevamente los vínculos se extienden más allá de los espacios y tiempos previstos por las instituciones. La pregunta es qué estrategias podemos generar para potenciar el trabajo colaborativo, fortaleciendo los lazos y constituyendo equipos de trabajo en vistas a fortalecer el perfil profesional capacitado para establecer relaciones con otros (profesionales, colegas, productores, clientes, propietarios de pacientes) de manera colaborativa.

*-Inventiva y capacidad para diseñar soluciones innovadoras* ante problemáticas frecuentes, se trata de una disposición hacia lo novedoso, un deseo de explorar diversas alternativas para dar respuesta a situaciones cotidianas. Desde la enseñanza se trata de diseñar situaciones que favorezcan la posibilidad de generar hipótesis, de ponerlas a prueba, de integrar diversos saberes para ofrecer respuestas alternativas.

*-Ubicuidad y uso de las tecnologías* destinados a activar circuitos de tránsito de información profesional relevante y actualizada, trascender los espacios y tiempos de la clase contando con dispositivos móviles que contactan a estudiantes y profesores de distintos sitios. Sin dudas, las tecnologías de las que ahora disponemos habilitan una multiplicidad de vías de acceso al conocimiento que implicarán la jerarquización y progresión de los considerados “saberes complejos”

*-Resolución de problemas abiertos*, aquí se encuentran -de algún modo- las tres particularidades mencionadas anteriormente-La resolución de situaciones problemáticas complejas enfrenta al futuro egresado con la necesidad de disponer de las tecnologías, seleccionar, jerarquizar e integrar los saberes aprendidos, buscar nuevos conocimientos, generar hipótesis, constituir redes de intercambio y equipos de trabajo, es decir, favorecen el despliegue de las habilidades más complejas del pensamiento.

Es indudable que generar este tipo de competencias profesionales y modalidades de pensamiento requiere de una reconsideración de las prácticas habituales de enseñanza, generando en las clases oportunidades para el desarrollo de actividades por parte de los alumnos que sirvan para organizar y resolver situaciones cercanas a las que se enfrentarán en sus prácticas profesionales. Encontrar alumnos pasivos sólo recibiendo información inhibe la potencialidad que tiene poner en acción los

saberes en el marco de la clase. Aprovechando al máximo la presencia de los docentes, estimulando el pensamiento complejo. Los contenidos hoy se encuentran disponibles a solo un click de distancia, lo que importa es que se hace con ellos, como se los interpreta y comprende, la estrategia de partir de problemas para comprender conceptualmente su abordaje óptimo resulta de alto impacto en los aprendizajes.

La formación de docentes en el marco del Taller de Aprendizaje Basado en Problemas de la CEDU contribuye en la FCV - UBA a la reflexión y la adquisición de competencias docentes que enriquecen y mejoran las estrategias de enseñanza que las asignaturas de la carrera ponen en juego para formar veterinarios. Del mismo modo insta a ensayar de manera creativa nuevas opciones de trabajo en las clases en el marco de lo que podemos llamar pedagogías valientes Barnett (2008) que conllevan una mirada de confianza sobre los estudiantes y sobre su capacidad de pensar y hacer y a la vez propician la docencia como una actividad creativa e innovadora en un mundo donde pensar el futuro es pensar en un mundo profesional todavía desconocido.

## Bibliografía

- Barnett, Ronald (2008).** Para una transformación de la Universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Octaedro.
- Barell, John (1999):** El aprendizaje basado en problemas: un enfoque investigativo. Buenos Aires, Manantial.
- Blackshields y cols. (2016):** Aprendizaje integrado. Investigaciones internacionales y casos prácticos. Madrid, Narcea.
- Biggs, J. (2005):** La calidad de los aprendizajes universitarios. Narcea, Madrid.
- Díaz Barriga, F. (2006)** Enseñanza Situada. Mc Graw Hill, México.
- Escribano, Alicia (2008)** El aprendizaje basado en problemas [ABP]: una propuesta metodológica en educación superior. Narcea, Madrid.
- Grinsztajn, Fabiana; Imperiale, Marcela y otros (2011)** Aprendizaje basado en problemas, una estrategia de enseñanza innovadora en carreras de ingeniería: la experiencia en la Universidad Nacional de La Matanza. Presentado en XI Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria. Universidad santa Catarina. IGLU Florianópolis.
- Perales, Javier (2000):** Resolución de problemas. Síntesis Educación, Madrid.
- Ritchhart y cols. (2014):** Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes. Paidós, Buenos Aires

**Varela y cols. (2011):** Educación basada en competencias: un profesor tradicional frente a una nueva orientación educativa. Panamericana, Buenos Aires.

#### **Artículos especializados**

**Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005)** El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Este documento puede ser consultado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

Otoniel Riverón Portela y cols. (2001) **Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa.** <http://www.contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-02.htm>

**Meinardi, E.** El problema de plantear problemas (2012) en Revista Exactamente. Año 19. N° 51. [www.exactas.uba.ar/media](http://www.exactas.uba.ar/media).

# Percepciones y valoraciones de estudiantes universitarios frente a la evaluación

MARGARITA HAYDEÉ GUAJARDO

guajardomargarita@gmail.com

Tesista de Maestría en Educación en Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

ALEJANDRO PALACIOS

apalacios@fcv.unlp.edu.ar

Cátedra de Bioquímica, Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de La Plata.

SILVINA CORDERO

silvina.cordero.protto@gmail.com

Didáctica de las Ciencias Naturales e Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Grupo de Didáctica de las Ciencias, IFLYSIB (CONICET- Universidad Nacional de La Plata).

## Introducción

La evaluación, con su función certificadora, resulta particularmente importante para los y las estudiantes del primer año en la Universidad, ya que su capacidad de respuesta a los parámetros que utiliza el profesorado para evaluar será un condicionante básico del éxito o el fracaso académico (Ezcurra, 2005). En carreras tradicionales, la relación numérica deficitaria entre docentes y estudiantes, según Bakker *et al.* (2009), condiciona, en general, la elección de propuestas de evaluación de aprendizajes. La carrera de Médico Veterinario (FCV, UNLP) enfrenta el fenómeno de la masividad, posee alta tasa de deserción y bajo rendimiento. Esto implica desgranamiento del alumnado, especialmente en 1º año, al cursar materias básicas como Bioquímica. Así, se considera a la evaluación como una instancia crítica para la continuidad de la carrera.

Entre las investigaciones referidas al cambio que significa el pasaje desde la escuela secundaria a la universidad, Vélez (2005) analiza cómo el/la estudiante se apropia y se piensa a sí mismo/a como partícipe de la cultura universitaria. Menciona dos conceptos relevantes sobre dicha transición: 1) el/la ingresante aprende a

ser estudiante y este aprendizaje puede ser facilitado en forma institucional; 2) Existen modos de aprender del estudiante que tienen que ver con su experiencia académica previa en su paso por la escuela media. Estos modos deberán ser comprendidos y a veces modificados a fin de que los y las estudiantes puedan acceder a un aprendizaje más significativo y autónomo. Concluye que ingresar a la universidad constituye un proyecto de vida que no sólo involucra al individuo, sino que se sostiene en posibilidades y expectativas familiares y sociales.

Según Pierella (2016) la evaluación puede ser una situación de aprendizaje que facilite procesos de afiliación a la institución, pero también puede ser un mecanismo de selectividad social. En el primer año de una carrera de grado, donde se producen las mayores proporciones de abandono, que afectan en mayor medida a los sectores en desventaja, la evaluación es una instancia crítica y puede actuar como motivo de exclusión social. Por otro lado tenemos que tener en cuenta que cada carrera posee una especificidad disciplinar, discursiva y epistemológica que el/la estudiante tiene que poder apropiarse en el menor tiempo posible para alcanzar lo que Velez (2005) denomina “el oficio de estudiante”.

Teobaldo (1996), sobre el ingreso en la UBA, opina que aprender el oficio de estudiante requiere de un proceso de apropiación de conocimientos complejos, adaptación a un creciente volumen de bibliografía en su mayoría desconocida, nuevos estilos de enseñanza y de evaluación, diferentes normativas y modalidades de funcionamiento institucional. Además para muchos/as estudiantes supone: aprender a vivir en otra ciudad, convivir con nuevos/as compañeros/as, fuera de espacios cotidianos y conocidos y lejos de afectos cercanos. Estos factores influyen, a veces decisivamente, en la posibilidad de continuar los estudios universitarios (Mercado, 1997).

Paolini *et al.* (2015), exploran la dinámica emocional de estudiantes universitarios/as durante la evaluación y llegan a la conclusión de que el modo en que los estudiantes son evaluados constituye uno de los factores del contexto que más influye en su motivación para el aprendizaje, en la intensidad de las emociones que experimentan y en la calidad de los resultados que obtienen. Sánchez Rosas *et al.* (2012) observan que la ansiedad frente a los exámenes afecta el rendimiento y acarrea consecuencias como impedir, retrasar o dificultar el ingreso, el avance o el egreso en el nivel superior.

Celman (1998) considera que la evaluación será valiosa si nos permite conocer el grado de apropiación del conocimiento que alcanzaron los y las estudiantes, pero para eso es importante que el tipo de conocimiento promovido sea de buena calidad. La autora alega que no sirven métodos sofisticados que se aplican para dar

cuenta de conocimientos poco significativos. Sostiene además que no existen formas de evaluación mejores que otras, la calidad depende del grado de pertinencia que dicha evaluación tenga con el objeto evaluado, con los sujetos implicados y con la situación en que se ubiquen.

Partiendo de estas referencias teóricas hemos construido tanto el objeto cuanto los instrumentos de investigación que describimos a continuación.

## **Contexto y metodología**

La investigación se viene desarrollando dentro del siguiente marco contextual: Bioquímica es una asignatura que pertenece al primer año de la carrera de Médico Veterinario en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de La Plata, con una matrícula anual de aproximadamente 750 alumnos/as. Dentro de ese número, casi el 30% son estudiantes que vuelven a cursar la materia, ya sea por haber desaprobado la cursada o por haberse vencido el plazo para rendirla (alumnos/as recursantes). En el plan de estudios vigente, identificado como 606, la asignatura tiene una duración de 70 horas. El cronograma del curso de Bioquímica abarca un total de diez Actividades Presenciales Obligatorias (APOS) desarrolladas en una clase de carácter teórico-práctico de 4-5 hs por semana.

En 2015, cuando se realizó el relevamiento para esta investigación, el curso se dividió en dos bloques de 5 APOS cada uno. Después de cada bloque se tomó una evaluación que constaba de un examen parcial escrito con tres instancias para rendir cada uno. La propuesta de evaluación para la aprobación de la asignatura presentó dos modalidades, una por cursada con examen final y la otra por cursada con acceso a promoción. Para la modalidad de cursada con examen final los estudiantes debían aprobar dos evaluaciones parciales sumativas, con una calificación igual o mayor a 40 (cuarenta) puntos sobre 100 (cien) puntos posibles (pudiendo el estudiante rendir en tres instancias), y la aprobación de un examen oral con una calificación de 4 (cuatro) puntos. Para acceder a la promoción debían aprobar las dos evaluaciones parciales sumativas escritas con un promedio igual o mayor a 70 (setenta) puntos. El formato de los exámenes fue una mezcla de prueba estructurada y semi estructurada: pruebas de reconocimiento, doble alternativa, apareamiento o correspondencia, ordenamiento, selección múltiple, llenar espacios en blanco (es decir, de respuesta acotada, para contestar con un concepto, palabra o frase). Este tipo de pruebas, según Paoloni (2015), serían potentes mediadores motivacionales en el surgimiento de emociones académicas positivas en cambio una evaluación que

brinde autonomía y libertad para demostrar el dominio de los contenidos y la construcción de aprendizajes significativos producirá emociones negativas como ansiedad, nerviosismo, angustia y tensiones. En el segundo parcial se agregaron algunas preguntas de respuesta abierta.

Comenzaron las clases 759 estudiantes y en la primera semana de mayo no se presentaron a rendir el primer parcial (es decir que abandonaron la cursada) 110 alumnos/as. En el primer parcial desaprobaron 37 alumnos/as. En el mes de junio, al segundo parcial no se presentaron 55 alumnos/as. En junio desaprobaron el segundo parcial 35 alumnos/as. Por lo tanto, el desgranamiento fue del 31%. Los/as docentes de la cátedra consideraron como causas probables de dicho desgranamiento que:

- los/as estudiantes fueron dados/as de baja por no completar la documentación necesaria para el ingreso a la Universidad,
- que desaprobaron otras materias, o
- que tuvieron problemas personales<sup>1</sup>.

Aprobaron la cursada en total 522 estudiantes, es decir un 69% de quienes la iniciaron. De los 522 alumnos/as que aprobaron el curso, 117 lo hicieron por promoción sin examen final, el resto aprobó sólo la cursada.

Desde el punto de vista metodológico, se diseñó un cuestionario para recoger percepciones y vivencias de los/as cursantes en las distintas instancias de evaluación de la asignatura Bioquímica. El cuestionario para la entrevista constó de ocho preguntas para obtener información sobre emociones placenteras o de malestar. Las entrevistas se realizaron inmediatamente después de haber rendido los exámenes parciales, a fin de recoger los estados emocionales luego de la experiencia de la evaluación. También fueron objetivos: caracterizar, según la percepción del estudiantado, la relación existente entre lo enseñado en clase y lo incluido en las evaluaciones; analizar dificultades identificadas por alumnos/as en la comprensión lectora de las consignas de las pruebas escritas; identificar dificultades de adaptación a sus modalidades de evaluación; comparar rendimientos de estudiantes en las evaluaciones parciales con autoevaluaciones de sus aprendizajes; y caracterizar formas de organización del estudio. El grupo entrevistado fue aleatorio, constituido con personas que finalizaban en distintos momentos el examen y que aceptaban ser entrevistadas. Se entrevistaron un total de 119 estudiantes, 65 después del primer examen parcial y 54 después del segundo, en las tres instancias de evaluación reglamentarias. Los exámenes se desarrollaron en el horario habitual de clases y ge-

---

1 Documento elaborado por la cátedra para las Jornadas de Ciencias Básicas 2015, FCV, UNLP.



neralmente en aulas amplias y luminosas, pero algunas veces se utilizaron aulas demasiado pequeñas, mal ventiladas y poco iluminadas, por haberse superpuesto la fecha con las evaluaciones de otras asignaturas.

Tratamos de averiguar si las causas de los problemas y tensiones que presenta la evaluación en nuestra muestra de estudio estaban encuadradas dentro de los siguientes ejemplos:

a) La escasa preparación académica en el área de Química de la escuela secundaria, ya sea porque la especialidad lo/la preparó en otras áreas del conocimiento, o por falencias de la preparación (aprendizaje superficial, contenido desactualizado, poco profundo, o preparación docente deficiente).

b) La dificultad para organizar los tiempos diarios de estudio, tener un lugar de estudio inadecuado o inexistente, los hábitos de estudios deficientes adquiridos durante el nivel medio, el escaso conocimiento de técnicas de estudio, malos hábitos de sueño. etc.

c) Inadecuada jerarquización de metas en relación con la opción de formación profesional.

d) Dificultad para enfrentar la evaluación en particular en Bioquímica desde lo personal (nervios, ansiedad, poca preparación) o desde lo ambiental (lugar donde se tomó la evaluación, actitud de los/as docentes y de sus compañeros/as frente al examen, tiempo insuficiente para desarrollarlo).

## **Resultados**

Presentamos las informaciones y opiniones relevadas en las entrevistas considerando las siguientes dimensiones temporales y temáticas:

a) Antes del examen: manejo del tiempo de estudio, modalidad de estudio, material utilizado;

b) Durante el examen: estado emocional, congruencia entre lo enseñado y lo evaluado, valoración del examen, comprensión lectora de la premisas del examen; y

c) Después del examen: autoevaluación de su desempeño.

Ya que se observaron diferencias en las respuestas relevadas entre el primer y el segundo examen parcial, presentamos una síntesis de ambas instancias en cada apartado.

a) Antes del examen primer parcial, recogimos las siguientes respuestas de los y las alumnos/as:

**Manejo del tiempo de estudio:** Los estudiantes en general, percibieron que el tiempo disponible para preparar su examen no fue suficiente para lograr una buena preparación que les permitiera aprobar, estudiaron entre dos días y una semana, algunos lo hicieron día por día mientras iban cursando y luego repasaban. Una estudiante estudió toda la noche anterior. Los estudiantes que reconocieron tener conocimientos previos debidos a su educación secundaria, aseguraron que les bastó con repasar, ya que el temario incluido era similar a lo estudiado.

**Modalidad de estudio:** Casi todos los y las estudiantes estudiaron con la modalidad individual, algunos/as pocos/as estudiaron en grupo, otros/as combinaron las dos modalidades. Quienes estudiaron grupalmente consideraron el grupo de estudio como un rasgo contextual de importancia para rendir el examen y lo vincularon al surgimiento de emociones de tranquilidad, alivio, esperanza. Estudiaron con las compañeras de grupo, con el hermano que también estudiaba Veterinaria, con un compañero con el que convivía, con una profesora particular, con una amiga que le explicó.

**Material de estudio:** En general los/as estudiantes utilizaron sólo la guía de actividades, preparada por docentes de la asignatura, algunos/as agregaron apuntes tomados en clase, información buscada en Internet y resúmenes de las clases teóricas. Pocos/as usaron el libro *Química Biológica* (Blanco, 2000), recomendado por la cátedra; otros/as, libros del secundario que para el primer examen parcial les sirvieron, también usaron sus carpetas del colegio secundario. Dos estudiantes comentaron que para estudiar utilizaron una metodología propia, expresándose de la siguiente manera:

*“Tengo todas las puertas de vidrio de mi casa escritas, me hago cuadros y estudio de ahí”.*

*“Con un método que tengo: escribiendo, leyendo y transcribiendo, con los apuntes de clase y la guía”.*

Por otro lado, las personas entrevistadas en el segundo parcial opinaron:

**Manejo del tiempo de estudio:** En general el tiempo dedicado a la preparación del examen les resultó insuficiente; estudiaron entre un día y una semana, expresaron que les faltó el tiempo porque hubo superposición con evaluaciones de otras materias, o por la necesidad de trabajar, viajar, o ambas cosas. Un alumno se preparó durante los viajes que realizaba en tren y en colectivo. Algunos/as fueron preparando el parcial día a día, especialmente quienes recursaban la materia, y luego repasaron. Una estudiante tuvo problemas habitacionales que no le permitieron estudiar. Un alumno dijo que se presentó sólo para ver cómo era el examen sin la preparación adecuada. Una alumna estudió con el novio, otra alumna estudió sola

pero con ayuda de su cuñada, otra con un amigo, hubo quienes utilizaron las dos modalidades.

Material de estudio: Como en el primer parcial, en general utilizaron la guía de APOS pero para esta instancia agregaron: apuntes tomados en clase, el libro de Blanco (2000), información hallada en Internet, las presentaciones en *PowerPoint* que les facilitaron los/as docentes y resúmenes tomados en clase. Hubo una tendencia a mejorar y diversificar las fuentes de información.

b) Durante el examen: a efectos de relevar información acerca de lo vivenciado durante la evaluación les realizamos las siguientes preguntas: ¿Cómo te sentiste durante el examen? ¿Qué crees que te hizo sentir así? ¿Qué te parecieron los exámenes? ¿Qué relación encontraste entre los temas del examen y los temas desarrollados en clase? ¿Qué te parecieron las consignas de la evaluación? Si no las entendías ¿preguntaste al docente para que te oriente? ¿Te alcanzó lo que habías estudiado para aprobar?

Las dos primeras preguntas fueron dirigidas a relevar las experiencias emocionales de los y las estudiantes relacionadas a su bienestar subjetivo, en el momento de enfrentarse al examen. Durante el primer examen parcial la mayoría de los/as alumnos/as dijo haberse sentido bien, tranquilo/a o cómodo/a, (emociones positivas). Pero también hubo quienes sintieron nervios, ansiedad frente a la evaluación, por la posibilidad de obtener resultados negativos. Una minoría se sintió directamente mal. Una estudiante se sintió “algo perdida” y otra “atosigada”.

En respuesta a la pregunta de qué creían que los hizo sentirse de esa manera, expresaron:

*“Bien, porque eran los temas que había estudiado”*

*“Mejor que en la otra instancia, porque vengo a levantar nota para la promoción”*

*“Re bien, la vez pasada le había dicho que no había estudiado, que trabajaba; estudié y aprobé y ahora espero sacar nota”.*

Observamos que estos/as estudiantes experimentaron emociones placenteras, como alegría por los resultados obtenidos, orgullo por haber cambiado sus estrategias de aprendizaje, o disfrute por conseguir superarse.

Por el contrario, las experiencias emocionales que describieron haber vivenciado otros/as estudiantes frente a la circunstancia de la evaluación fueron emociones negativas, ansiedad y nervios por no entender los ejercicios propuestos en el examen, desilusión por olvidar lo estudiado, enojo por considerar que todas las materias eran muy difíciles.

*“Esta vez me pareció más complicado que el anterior y me faltó tiempo para estudiar”.*

La alumna que expresó que se sintió *“atosigada”* atribuyó su emoción al formato del examen, de múltiple opción y verdadero o falso. Su valoración sobre el examen fue de disconformidad por *“sentirme confundida y no llegar a entenderlo”*.

Un alumno se sintió nervioso porque *“desaprobé por poco y no vine a la corrección”*, y otro estudiante se sintió mal, porque se le acumularon parciales de diferentes materias.

Una alumna expresó sentirse *“mal conmigo misma porque había estudiado y en el momento de leer las premisas me di cuenta de que no las recordaba y era la última instancia para aprobar”*.

Algunos alumnos consideraron que *“todas las materias me resultan bastante difíciles”*.

Con respecto a las percepciones y valoraciones acerca de los exámenes escritos que tuvieron que resolver, luego del primer parcial los/as estudiantes, en su mayoría definieron el examen como fácil, claro y bien desarrollado. Hubo quienes lo consideraron más difícil que el de la instancia anterior<sup>2</sup>. Varios/as alumnos/as expresaron estar conformes con la modalidad del examen (de opción múltiple y verdadero o falso). Uno de ellos afirmó que era el examen más fácil comparado con las demás materias, otro sintió que se relajó al saber que *“no había descuento por respuesta errada”*, dos alumnas se complicaron con *“los grupos funcionales”* y el desarrollo de las fórmulas. Una estudiante dijo tener que viajar, lo que le complicaba cursar normalmente; otra estudiante planteó tener problemas de nervios y falta de memoria, dos expresaron que pretendían levantar nota para la promoción y una afirmó no entender la materia.

En cuanto a la congruencia entre lo evaluado y lo enseñado, la mayor parte del estudiantado coincidió en que los temas desarrollados en clase estaban relacionados con los de la evaluación, el examen no provocó sorpresas, no fue inquietante porque estaba dentro de lo esperado. Sólo una alumna opinó que no eran exactamente los mismos temas. Otra agregó que además las guías preparadas por docentes de la cátedra, sirvieron de orientación de lo que se tomaba en el examen.

En lo que se refiere a la interpretación de las consignas del examen parcial, casi todos/as los/as estudiantes las encontraron claras y entendibles. Una estudiante se

---

<sup>2</sup> Estos testimonios se refieren a la segunda instancia ofrecida para rendir el primer parcial. La primera instancia fue acompañada por la primera autora de esta comunicación, pero las entrevistas no pudieron ser analizadas por problemas técnicos en el registro del audio.

quejó de la impresión de las hojas y a otra le costó la interpretación por padecer dislexia.

Preguntamos si consideraban que lo que habían estudiado les había alcanzado para aprobar, la mayoría opinó que lo estudiado fue suficiente, el resto se repartió entre los que pensaban que no habían aprobado y los que no estaban seguros.

En el segundo parcial, también la mayoría opinó que el examen fue fácil, un buen parcial y sólo el 10% lo encontró difícil o, al menos, más difícil que el primero.

Con respecto a la comprensión de las premisas, si bien la mayoría opinó que eran claras y se entendían, algunos/as estudiantes opinaron que hubo preguntas que no pudieron interpretar, que se confundieron, que algunas no las respondieron, que eran más complejas que en el primer parcial, y dos alumnas recursantes, a pesar de no haberlas entendido, no se animaron a preguntar a los/as docentes.

En cuanto a la correlación entre los temas del examen y los de las clases que dieron los/as docentes (congruencia entre lo enseñado y lo evaluado) los/as estudiantes opinaron, en su mayoría, que el temario del examen estaba bastante relacionado con el temario de las clases. Una alumna opinó que faltó algo de práctica para saber responder algunas preguntas, porque además de las de opción múltiple y para completar, había otras de tipo abierto, que preguntaban por ejemplo *“¿qué pasa si el animal ingiere?”* y en las clases no habían practicado ese tipo de cuestionamientos. Otro estudiante dijo *“los profesores te van diciendo, te van marcando lo más importante”*. Otra alumna expresó:

*“Había algunas cosas que yo no me acuerdo haberlas dado, pero la mayoría estaban relacionadas”. Finalmente un estudiante consideró que “El temario del examen y las clases estaban relacionados, sólo que en las APOS te enseñaban de una manera y después te preguntaban: ¿qué pasaría si... tal cosa? En las APOS era más teórico y en el examen más aplicado”.*

c) Después del examen, a efectos de obtener una autoevaluación de su desempeño por parte de los/as estudiantes preguntamos ¿te alcanzó lo que habías estudiado para aprobar?

En ambos parciales la mayoría respondió que creía que le alcanzaba para aprobar, mientras que el 12% no estaba seguro o directamente creía que no le alcanzaba; unos pocos que ya habían aprobado, aclararon que en esta instancia pretendían levantar la nota para acceder a la promoción.

Entre las dificultades que, a criterio de los estudiantes, les impidieron aprobar el examen del primer parcial la mayoría expresó no haber estudiado lo suficiente por diversas causas, como falta de tiempo por tener que trabajar, problemas personales, por tener varios exámenes que rendir en lapsos cortos de tiempo. Una alum-

na dijo que le costaba entender la materia, otra que no lograba recordar lo que estudiaba, otro percibía que le faltaba manejo de los tiempos de estudio y un estudiante expresó que cuando iba a rendir olvidaba lo estudiado por la tensión del examen.

En el segundo parcial también la mayoría de los estudiantes planteó que le fue mal por causas similares, por no poder estudiar lo suficiente por diversos motivos. Para un estudiante este examen fue más difícil que el primero y otros esperaban que les tomaran otros contenidos (por ejemplo *estructuras*). Un estudiante adujo que estaba preparando otros exámenes, mientras que una estudiante expresó que tenía problemas habitacionales, ya que vivía en una pensión con otra gente, lo cual le dificultaba estudiar. Transcribimos algunas respuestas:

*“No, no es falta de tiempo, es que como yo vivo con dos personas más y siempre me mandan a hacer algo, entonces no puedo estudiar”.*

*“No, no me fue muy bien que digamos, esta semana tuve tres exámenes, así que...dije que dejaba química para la tercera instancia, porque...sabía que no me iba a ir muy bien”. “Es como que...me cuesta acomodar los horarios para estudiar para todas las materias...yo creo que me iré a hacer tiempo pero todavía no me puedo acostumbrar”.*

*“Porque si bien me encanta química me olvido de todo, o sea se me van las cosas. Hace dos años que no curso”. “Porque hice los puntos justos y había un montón de cosas que no me las acordaba y me pongo bastante en blanco para rendir parciales”.*

*“Y mirá, sé que no era complicado, pero tuve unos días un poco difíciles y entonces no pude estudiar lo suficiente, como que se mezcló un poco pero una lástima porque era algo que me gustaba saberlo digamos y que lo veía esencial por eso da un poco de lástima, como que vine pero no estaba convencida porque no sabía todo bien y dije no, no quiero aprobarlo porque más vale quería prepararme mejor el próximo año”.*

Los testimonios muestran las dificultades y explicaciones que los/as estudiantes brindan sobre su desempeño en el examen: algunos/as no disponen de la información o no la recuerdan al momento de rendir y otra plantea que por problemas personales decidió desaprobar y dejar la materia para el año siguiente.

Por último realizamos un ejercicio de autoevaluación después de los exámenes parciales, evaluando los y las estudiantes su desempeño, analizando las causas del mismo y expresando sus reacciones afectivas en respuesta a los resultados obtenidos. Preguntamos: ¿Estás conforme con tu rendimiento? ¿Qué te parece que influyó para que tuvieras ese rendimiento? ¿Qué tendrías que hacer para estar conforme?

Tanto en el primer parcial como en el segundo, la mayoría adujo sentirse conforme con su rendimiento, algunos se mostraron disconformes y unos más o menos conformes.

Las razones que percibieron los y las estudiantes que influyeron para conseguir su buen rendimiento fueron: estudiar en grupo, repasar más nomenclatura y fórmulas, estudiar con el hermano, estudiar más tiempo, pedir ayuda a un compañero, escribir, leer y transcribir, sentirse más tranquilo por estar preparado, lograr cursar todas las materias o al menos cuatro; lograr promocionar la materia; recurrir a la materia y por lo tanto resultarles más fácil; haber tenido química en el secundario.

Las razones que, a criterio de los estudiantes, influyeron para un bajo rendimiento fueron: para una estudiante sufrir dislexia, lo que le dificultaba el estudio y además tener que viajar todos los días, no lograr entender la materia, no alcanzar a organizar los horarios de estudio, a pesar de recurrir tener dificultad para entender la materia, problemas personales, falta de tiempo por trabajar y/o viajar. Otros motivos aducidos fueron: tener un año complicado; problemas habitacionales; falta de adaptación a esta nueva etapa.

Un estudiante dijo que no estaba conforme con su rendimiento pero sí con los profesores de la materia; y por último una estudiante se organizó cursando sólo tres materias por promoción y dejando las otras para el año próximo por no alcanzarle el tiempo por tener que viajar.

Ante la pregunta respecto de qué creían que deberían hacer para revertir la situación y lograr estar conformes con su rendimiento, la mayoría dijo que debería estudiar más, organizar los horarios de estudios, algunos dijeron que querían volver a cursar, practicar los ejercicios o esforzarse más.

Retomando hipótesis previas, nuestros hallazgos confirman que las causas de problemas y tensiones que observadas durante la evaluación de Bioquímica en nuestra muestra en estudio fueron: a) la escasa o nula preparación académica en el área de Química de la escuela secundaria por haber optado por una orientación científica diferente del área en cuestión o por no tener afinidad con la materia: *“Química nunca me gustó, me resulta muy difícil, no la tuve en el secundario”*; b) la dificultad para organizar los tiempos de estudio: *“el tiempo no me alcanzó, son varios exámenes en corto tiempo”* o malos hábitos de sueño: *“no dormí en toda la noche para rendir”*; c) inadecuada jerarquización de metas; d) dificultad para enfrentar la evaluación desde lo subjetivo: ansiedad frente a la evaluación, nervios, olvido de lo estudiado; y desde lo objetivo: algunas veces los alumnos rindieron en aulas inadecuadas por ser pequeñas para la cantidad de alumnos, muy calurosas, o

mal iluminadas. A veces los alumnos/as no se animaron a preguntar a los docentes lo que no entendían de sus evaluaciones.

## Conclusiones

Según Ezcurra (2011) la tradición del ingreso irrestricto al sistema de educación superior generaría un mecanismo de “selectividad implícita” o fenómeno de “inclusión excluyente”. La investigadora analiza la deserción en la Educación Superior y su relación con la diferencia académica y la diferencia social y considera que el capital cultural esperado por las instituciones como punto de partida, y que se presupone los alumnos ya poseen, no será materia de enseñanza. Por lo tanto, aunque la matrícula se haya expandido, no se han resuelto las diferencias sociales preexistentes. Nuestros resultados concuerdan con las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior relevadas por la misma investigadora en otro trabajo (Ezcurra, 2005).

En nuestra muestra pudimos encontrar, en primer lugar, que el paso de los/as estudiantes por el nivel medio de enseñanza no los/as había preparado con los saberes necesarios para este campo de conocimiento, para aprender a aprender, con las competencias para pensar y comprender en vez de memorizar. En segundo lugar, hallamos que para algunos/as de los/as entrevistados/as, las demandas del tiempo de dedicación al estudio fueron demasiado altas, porque tenían que trabajar y/o viajar, o porque no estaban preparados/as para organizar las distintas actividades que la Facultad les proponía en primer año, ocasionando efectos nocivos en su rendimiento, y dando como resultado la desaprobación de la materia. En tercer lugar, observamos que la única manera de aprender a organizar los tiempos era por su propia experiencia, por ensayo-error y podía ocurrir que no lograran esto transitando su primer año y entonces tuvieran que recurrir. Y por último, detectamos que el apoyo familiar y el perfil socioeconómico fueron otras de las grandes dificultades que el/la estudiante debió sortear para lograr por fin su afiliación como universitario/a. El hecho de tener que trabajar y/o viajar, de no tener un lugar apropiado para el estudio también fueron obstáculos para su transición académica.

Al relevar las dificultades de los y las estudiantes, pudimos también aproximarnos a su universo emocional vinculado a las situaciones evaluativas en Bioquímica. Las emociones encontradas en nuestra muestra fueron: en el primer parcial, de un total de 65 alumnos/as entrevistados/as, un 69% (45) expresaron haber sentido bienestar, tranquilidad, comodidad, independientemente de haber podido aprobar



el examen (*bien pero no estudié, bien pero me faltó tiempo, bien vengo a aumentar nota para la promoción*). Un 12% dijo sentirse nervioso, un 15% expresó dudas y solo un 3% se sintió directamente mal. Los/as entrevistados/as en el segundo parcial, 54 alumnos/as, expresaron haber sentido bienestar, tranquilidad alegría en un 60% de los casos, más o menos un 18% manifestó nervios, 14% se sintió mal, un 3% perdido y una atosigada (3%).

Paoloni (2013), desde el campo de la psicología educacional, asegura que estas emociones son multifacéticas y que en ellas intervienen en forma coordinada diferentes factores subjetivos (afectivos, fisiológicos, funcionales y sociales). Por otro lado, Pekrum (2007) estudia lo que llama emociones de logro, o emociones vinculadas a actividades académicas o resultados de logro, por ejemplo: la rabia o la decepción que un/a alumno/a experimenta al saber que no ha aprobado un examen valorado como importante, el orgullo que siente cuando ha cumplido una meta de su formación, la vergüenza que siente al ser descubierto copiando durante una evaluación, el disfrute cuando logra resolver una tarea; son emociones de logro que se activan en contextos académicos. Las experiencias emocionales de los/as estudiantes están directamente relacionadas a su bienestar subjetivo e impactan en distintos aspectos como el ajuste académico de los/as estudiantes, la calidad del aprendizaje, el rendimiento académico, la calidad de la comunicación en el aula y finalmente la permanencia en la carrera.

Para finalizar, según nuestro punto de vista, y concordando con Ezcurra (2011) consideramos que las instituciones deberían jerarquizar el primer año de las carreras, y generar mecanismos, insertos curricularmente, que involucren la enseñanza en las aulas de las materias de primer año, los hábitos y habilidades que todo/a ingresante debe adquirir para poder transitar con éxito su paso por la enseñanza superior.

## Referencias bibliográficas

**Bakker, Liliana; López, Marcela y Manazza, Gustavo** (2009): La evaluación como instancia de aprendizaje. Diferentes modalidades: ¿los mismos logros? *Actas de las V Jornadas sobre la formación del profesorado: docentes, narrativa e investigación educativa*, 1-9, Mar del Plata, Facultad de Humanidades-Universidad Nacional de Mar del Plata.

**Blanco, Antonio** (2000) *Química Biológica*. 7<sup>a</sup>. Ed. Buenos Aires, El Ateneo, 605 pp.

- Celman, Susana** (1998): ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? de Camilloni, Alicia R. W.; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona, México. 1ª Edición, Paidós pp. 35-66.
- Ezcurra, Ana María** (2005): Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, tercera época, XXVII (7), pp. 118-133.
- Ezcurra, Ana María** (2011): *Igualdad en Educación Superior, Un desafío mundial*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC/ CONADU, 108 pp.
- Mercado, Roxana** (1997): “Ingresar a la Universidad: un enfoque antropológico” *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*, N°7-8; junio 1996- junio 1997, pp. 17-27.
- Paoloni, Paola y María Cristina Rinaudo** (2015): Dinámica emocional en contextos de evaluación. *Novedades Educativas*, N° 288-289. Dic 14/ Enero 15. pp. 7-13.
- Paoloni, Paola** (2013): Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. Aportes teóricos y estudio de campo que desafían la formación del profesorado. *Actas de las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del Profesorado*, Facultad de Humanidades, Universidad nacional de Mar del Plata.
- Pekrun, Reinhard; Frenzel, Anne y Goetz, Thomas** (2007): The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. Paul A. Schutz and Reinhard Pekrun (eds.): *Emotion in education*, Amsterdam, Academic Press, pp. 13-36.
- Pierella, María Paula** (2016): Los exámenes en el primer año de la Universidad. ¿Instancias de formación o mecanismos de selectividad social? *Trayectorias Universitarias*, Volumen 2, N° 2.
- Sánchez Rosas, Javier y Furlan, Luis** (2012): Diferencias de género en metas de logro y ansiedad ante los exámenes. *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Buenos Aires, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Teobaldo, Marta** (1996): Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario: una combinatoria de enfoques cuantitativos y cualitativos. Diez estudios- Investigaciones. *La Universidad ahora*, N° 9-10, pp. 94-105.
- Vélez, Gisela** (2005): El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas en la Universidad. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza Universitaria*. Año 2, N°1.

# La problemática de la desaprobación en el primer parcial de Historia Económica Social General: la tutoría de pares, una estrategia de aula

CECILIA ESTELA INCARNATO

ceciliaeincarnato@yahoo.com.ar

Ciclo Básico Común – Universidad de Buenos Aires – Sede 01: “Dr. José Luis Romero”

## Fundamentación

La transición de los jóvenes a la universidad constituye un momento de ruptura en el que se combinan múltiples situaciones, como el pasaje de la adolescencia a la juventud, la elección personal respecto de un proyecto educativo propio, la introducción al mundo adulto, entre otros. Todo ello significa la superación de crisis, rupturas y cambios.

En general, los especialistas acuerdan en que cuatro de cada diez estudiantes que llegan a la universidad abandonan sus estudios durante el primer año, situación que pone en evidencia un problema de múltiples causas (IIPE-Buenos Aires, 2004).

El informe de la CEPAL (2011: 13) para América Latina y el Caribe plantea que:

En general, el acceso a la educación postsecundaria está reservado a una porción relativamente pequeña de los jóvenes de la región. Debido a la adquisición insuficiente de las competencias necesarias para enfrentar las dificultades de los estudios más avanzado –expresión de la calidad educativa desigual que han recibido en el transcurso de la educación primaria y secundaria– y de otros factores como la necesidad de obtener ingresos para acceder a niveles de bienestar mínimos, son pocos los que logran culminar la educación técnico profesional o la educación universitaria. Entre los jóvenes de 25 a 29 años de edad, solo un 8,3% ha logrado concluir al menos cinco años de educación postsecundaria (duración típica de una carrera universitaria), con una estratificación según quintiles de ingreso per cápita muy fuerte, ya que por cada 27 jóvenes de estratos de altos ingresos (quinto quintil), solo uno de bajos ingresos logra concluir cinco años de estudios postsecundarios.

En cuanto a la transición en particular, consideramos que comprende un período que abarca el último año de la escuela secundaria y el primer año de la universidad. Dicha transición se encuentra marcada por tiempos institucionales, que no siempre están en consonancia con los tiempos subjetivos. Para muchos jóvenes, implica una ruptura, el abandono de una institución conocida, para vincularse a otra con una cultura institucional diferente. Es un proceso complejo en el que intervienen múltiples factores, tanto sociales como académicos.

Alain Coulon (1997) afirma que el ingreso a la universidad es un *tránsito de un status a otro*, de una cultura a otra. Como todo cambio, implica una iniciación, que en este caso sería la de aprender el “oficio” de ser universitario. Ingresar a la universidad conlleva salir de una cultura escolar conocida (la del nivel medio) y entrar en una cultura nueva.

Durante la transición escuela media - universidad, los estudiantes se *sumergen* en una cultura distinta de la propia, en la que deben adquirir reglas, valores, normas de comportamiento nuevas, todo lo *necesario* para ser miembros de la cultura universitaria. Todo ello implica un *desafío* para los *estudiantes inmigrantes* (Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A., 2013).

En el ingreso a la universidad, Coulon (op. cit.: 159) plantea que afiliarse significa “descubrir y asimilar la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior.” El autor distingue dos tipos de afiliación, la *intelectual* y la *institucional*. La afiliación *intelectual* o *cognitiva* se refiere a la comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los docentes, al dominio de las formas de trabajo intelectual propio de los estudios superiores. Por su parte, la afiliación *institucional* implica conocer y aprehender las formas de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa, sus principios, sus normas. Ambos tipos de afiliación comportan aprender el *oficio de estudiante*. Las *tareas y oficios del ser estudiante* (Teobaldo, 1996) se entienden como aquellos aprendizajes y exigencias propios de la institución universitaria, por ejemplo, los conocimientos disciplinares de la carrera y, al mismo tiempo, la adaptación a normas y dinámicas institucionales diferentes, a nuevos estilos y modelos docentes.

En dicho proceso también se ponen en juego las trayectorias escolares y extra-escolares previas del sujeto, cuestión que involucra no solo esquemas conceptuales, sino también, esquemas de acción. Todo ello le permitirá al aspirante transitar con éxito dicho pasaje.

Pensamos el ingreso a la universidad como un proyecto de vida. El *problema del ingreso* no es una cuestión individual (del estudiante, del profesor, de la institución). Es una cuestión artesanal y colectiva. No todos los estudiantes que se encuen-

tran en esa etapa de “tránsito” pueden superar las nuevas demandas que terminan convirtiéndose en uno de los motivos del abandono y del fracaso en el inicio de los estudios postsecundarios.

En dicho tránsito al nivel superior, las primeras experiencias son fundamentales para la adaptación de los aspirantes. Ellos comienzan –como ya hemos dicho– un aprendizaje sobre cómo moverse en la nueva institución, cómo relacionarse con pares, docentes y/u otros actores institucionales y, en especial, a comprometerse con el proceso de aprender.

### **Acerca de las dificultades en el ingreso**

La temática de la deserción de los estudiantes universitarios, en particular durante el primer año, es un problema que ha sido abordado por la literatura especializada desde la década de 1970 (Arias, y otros, 2013).

Los altos índices de abandono y retraso durante el primer año de estudios responden a causas tanto internas como externas a la propia institución universitaria. Araujo y otros (2013) consideran la situación socioeconómica y laboral de los estudiantes; el apoyo y la contención familiar recibidos; las dificultades para la comprensión de textos académicos, la escritura, el abordaje de abstracciones y la resolución de problemas, esto es, el *dominio del trabajo intelectual y la organización del aprendizaje* (Bourdieu y Passeron, 1967); las inseguridades respecto de la carrera elegida; las correlatividades y los sistemas de exámenes (Carli, 2012; Ezcurra, 2007; Carlino, 2006; García de Fanelli, 2000; Kisilevsky y Veleda, 2002, entre otros), como ejemplo de aquellas causas de deserción.

Existe abundante bibliografía sobre la cuestión de las dificultades que se les presentan a los ingresantes a la universidad. Sin pretender ser exhaustivos podemos citar, entre otros, a Aisenson y otros, 2002; Andriani-Menghini, 2010; Antoni, 2007; Buchbinder y Marquina, 2009; Carlino, op. cit.; Chiroleau, 1998; Coulon, 1997; Duarte, 2004; Ezcurra, 2007; Fernández, et al, 2006; Ferronato, comp, 1999; García de Fanelli, op. cit.; Gessagi y Llinás, 2005; Gluz, 2011; Grandoli, 2011; Iriarte, A. (comp.), 2004; Kaplan, 2006; López Meyer y Roitberg, 2004; Narvaja de Arnoux y otros, 2006; Ortega, 1996, 2008, 2011; Sigal, 2003; Solá de Villazón, 2009; Teobaldo, 1996; Toer y otros, 2005; Tinto, 1987, 1999, 2003; Torres, y otros, 2008; Trombetta, 1999; Vélez, 2005.

Las discusiones se multiplican, así como también los abordajes desde dónde analizar las causas del abandono. Año tras año un número muy importante de los

estudiantes que ingresan a la universidad se enfrenta con grandes dificultades para el cursado de las materias, dificultades que determinan un alto nivel de deserción y/o repitencia.

Los problemas a los que nos referimos son variados y responden a factores tanto formativos como institucionales y sociales.

Respecto de los factores institucionales y sociales, los alumnos que ingresan al Ciclo Básico Común, en su mayoría jóvenes que acaban de concluir el nivel medio de sus estudios, se insertan en una institución que les es totalmente ajena y extraña. La pérdida de los grupos de pertenencia y, a veces, la difícil construcción de otros nuevos, en el marco de la adaptación a reglas de juego también enteramente nuevas –tales como inscripciones, régimen de asistencia, regímenes de examen y de promoción– constituyen obstáculos que deben sortear. A todo ello debe sumarse su incorporación a cursos muy numerosos, los que hacen difícil una enseñanza personalizada que atienda a resolver los distintos tipos de problemas a los que hemos hecho referencia.

Existen estudios que, con la mirada puesta en las dificultades que sufren los estudiantes en los primeros tramos de las carreras, le otorgan una responsabilidad determinante a las fallas de la escuela media (Iriarte y Scher, 2004; López Meyer y Roitberg, 2004).

Afirman Iriarte y Scher (op. cit.: 125) que “los aprendizajes que propone la escuela son cada vez más ajenos a los aprendizajes social y culturalmente significativos. [...] Consideramos que generar estudiantes primero y, si es posible, graduados reflexivos después [...], es [...] el gran desafío de fin de siglo.”

Por su parte, López Meyer y Roitberg (op. cit.) entienden que el rendimiento de los estudiantes en el ingreso, según reconocen los mismos protagonistas, se ve profundamente condicionado por las falencias que traen de la escuela secundaria. A ello se suma la falta de información que se les brinda durante el último año, desinformación que afecta la decisión sobre la carrera a seguir.

En estrecha relación con la temática de las dificultades se encuentran la *alfabetización académica* (Carlino, op. cit.) y la *cultura académica* (Vélez, op. cit.; Naidorf, J., 2009). En esta perspectiva, también ubicamos a Carmen Torres (2008), Pablo Arnáez Muga (2007), y Stella Anunziata y otros (2007).

Sobre el uso del lenguaje y el manejo del discurso académico escrito, retomamos el concepto de *alfabetización académica* de Paula Carlino (op. cit.: 13), que comprende “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos, requeridas para aprender en la universidad.” Los estudiantes que

ingresan a la universidad deberán iniciarse en las normas propias de la nueva cultura académica, concepto referido a un campo más amplio que no se circunscribe a la alfabetización sino que alude al conjunto de prácticas vinculadas con la cultura escrita (Torino de Morales, M., 2008).

Siempre con la mirada sobre los estudiantes que terminan la escuela media, Di Doménico, Novelli y Josserme (2013) consideran que existe un amplio abanico de causas que explican el fracaso y posterior abandono de los estudios universitarios. Entre ellas, se repiten las dificultades en la comprensión lectora y en la producción de textos escritos. Sin embargo, los autores reconocen que los estudios han ampliado su perspectiva al incluir no solo los aspectos cognitivos sino todo lo que hace al pasaje escuela - universidad, esto es, lo que en otros trabajos se conoce como la *construcción del oficio de estudiante* (Coulon, 1997, Teobaldo, 1996, Perrenoud, 2006, entre otros). En dicho estudio, también se sugiere que la universidad brinde el espacio para conocer las expectativas de su población estudiantil, señalándose además la importancia de atender a la diversidad de los ingresantes.

En una entrevista de 2004, la investigadora Paula Pogre (responsable del Programa de Articulación con el Nivel Medio y con los Institutos de Formación Docente de la Universidad de General Sarmiento) planteó que es fundamental preguntarse qué pasa con el sistema educativo en general. Para Pogre, se requiere de un análisis profundo sobre la articulación entre niveles y trabajar con los estudiantes *reales*, no con los que suelen imaginarse desde las distintas instituciones de enseñanza. En la misma línea de análisis, Nicastro y Greco (2009: 32) se preguntan “¿Habrá alguien en este sistema educativo que tenga frente a sí el alumno que espera y reconoce como su efectivo destinatario?”

Con la misma perspectiva, el trabajo de Amura et al (op. cit.) describe las dificultades de los ingresantes a la universidad y el rol del docente tutor, quien pasa a ser *un animador, estimulando el aprendizaje autónomo*. Por su parte, Solá de Villazón (2009) considera que las tutorías son una *estrategia efectiva si se aplican con ciertas condiciones*, como es el compromiso de los docentes y de la institución. En tanto que Fernanda Juarros (2006) se refiere al *desafío que enfrentan* los profesores en el orden de responder a los *requerimientos* de los ingresantes –producto de las *carencias* en sus *procesos de aprendizaje*– y la *adecuación a los recursos* con los que se cuenta.

El ingreso a la universidad supone poner en práctica nuevas formas de estudio que requieren además una mayor autonomía por parte del estudiante. A ello se suma la relación con los profesores y el tipo de evaluaciones, muy diferentes si se los compara con la escuela media (Ávila y otros, 2013).

Es muy frecuente escuchar decir a los estudiantes “no voy a poder”, “no sirvo para esto”, frente a la frustración que generan los resultados de los exámenes. De ahí que consideremos fundamental trabajar con los ingresantes de forma más personalizada poniendo en práctica actividades que promuevan la labor cooperativa entre ellos.

### **Acerca de los sistemas de tutorías**

Los sistemas de tutorías constituyen herramientas fundamentales para facilitar el ingreso a la universidad; para auxiliar al estudiante, en definitiva, en el difícil proceso de transición entre la escuela media y la universidad.

Fabián Negrelli (2005) afirma que el sistema de tutorías permite un *seguimiento más personalizado* del estudiante frente a la masividad de la matrícula en el ingreso a la Universidad Nacional de Córdoba (Sección Inglés, Facultad de Lenguas). Según el autor, las tutorías permiten salvar las deficiencias en la preparación académica que los estudiantes arrastran de los niveles educativos anteriores. Con la mirada en las tutorías, el trabajo de Alicia Cibeira y Mario Betteo Barberis (coords., junio, 2009) señala la relevancia que adquiere la *orientación vocacional* para asistir a los jóvenes que culminan la escuela media. La toma de decisión constituye, según dicho trabajo, un momento clave en el que se juega la autonomía de los adolescentes. Por su parte, Ana Solá de Villazón (op. cit.) considera que los sistemas de tutorías son efectivos en tanto exista un compromiso institucional que posibilite el sostenimiento de dichas experiencias. Con la mirada en la transición hacia la universidad, la autora señala que es particularmente difícil dicha transición para los estudiantes que *proviene de circuitos educativos más precarizados*, como consecuencia de la *carga de subestimación* que traen de sus docentes de la escuela media.

En cuanto a la **tutoría de pares** (TEP) en particular, consideramos que pueden implementarse de muy diversas formas y en distintos ámbitos; en todos los casos, se manifiesta el sentido de solidaridad y el compromiso de algunos estudiantes con otros.

De acuerdo con Mosca y Santiviago (2012: 6)

“A través de las llamadas ‘Tutorías entre pares’, [...] (los) estudiantes colaboran a que sus compañeros aprendan, y al hacerlo aprenden ellos mismos, siendo todos los que intervienen en esas actividades protagonistas del aprendizaje de



una vieja asignatura cuya relevancia no hace sino crecer con el correr del tiempo: la solidaridad.”<sup>1</sup>

Por su parte Lilia Rubio Rosas (2009: 5) considera que:

“Actualmente los docentes se apoyan con tutorías estudiantiles en las casas de estudios superiores y en las organizaciones de enseñanza, con un gran número de participantes. En estos modelos, a veces se confunde la tutoría con el aprendizaje cooperativo entre pares.”<sup>2</sup>

Cabe aclarar que en este trabajo describimos como tutoría de pares la estrategia de aula desarrollada en un curso de Historia Económica General, una de las primeras seis materias que deben cursar los ingresantes a las diversas carreras de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Pensamos el proceso tutorial entre pares como una instancia dinámica y de acompañamiento. En ella, el tutor y su (s) tutorado (s) cooperan entre sí para facilitar sus respectivos procesos de aprendizaje y su formación como estudiantes.

Según Vanessa Lujambio (en Mosca y Santiviago, 2012: 51),

“la tutoría de pares se puede llevar a cabo de múltiples maneras. Los pares ejercen sobre sus compañeros influencias educativas a través de diversas vías, en otras palabras, pueden desempeñar el papel mediador que en principio parecía reservado en exclusiva al rol docente. Esto se logra por el momento evolutivo similar o cercano, por el ser estudiante y la interacción continua que entre estos se da, esta puede definirse además como intensa y variada.”

### **Presentación del problema: La experiencia de tutoría de pares**

En el transcurso del segundo cuatrimestre de 2016, en dos cursos de HESG, luego de la entrega del primer parcial corregido, dividimos la clase en tres grupos, según los tres temas que había tenido el examen. En los diversos grupos se mezcla-

---

1 Mosca, A. y Santiviago, C. (comps). (2012: 6). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. PROGRESA, Montevideo, Uruguay.

2 Rubio Rosas, L. P., “La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa / área 14: práctica educativa en espacios escolares*, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.

ron aquellos alumnos que habían obtenido calificaciones de 8 a 10 puntos con los estudiantes que habían sido aplazados. Se les dio como consigna la lectura y el análisis de las correcciones de todos sus parciales, con el objetivo de recuperar los contenidos conceptuales que requería una respuesta altamente satisfactoria a cada pregunta del examen. Hecha la distribución, los estudiantes comenzaron a intercambiar impresiones, correcciones y/o explicaciones respecto de las consignas y sus respuestas. También compartieron los apuntes de clase y, en algunos casos, recurrieron a las docentes para que ampliaran las explicaciones. Cada grupo presentó por escrito una respuesta modelo de cada consigna. Luego se realizó una puesta en común en la que toda la clase participó registrando y/o aportando conclusiones, en función de aprender a responder un parcial de manera satisfactoria. Como resultados, se verificó mayor motivación de los alumnos durante la segunda parte del cuatrimestre y un aumento de la solidaridad en el grupo-clase que redundó en el incremento del número de estudiantes en condición de regularidad al final de la cursada. En esos dos cursos, además, se registró una disminución de la brecha entre estudiantes aplazados y estudiantes con 7 (siete) puntos o más de promedio final.

## Conclusiones

La transición escuela media - universidad suele ser una experiencia compleja para los estudiantes. Aunque se verifica un aumento considerable en el número de ingresantes a la universidad, también se constata un importante desgranamiento durante el primer año.

Las preguntas acerca de quiénes ingresan a la universidad y de dónde provienen están estrechamente relacionadas con la masificación de la universidad, el pasaje escuela media - universidad, las dificultades académicas, el oficio de estudiante, la afiliación institucional, la igualdad en el acceso a la educación superior, la alfabetización, la cultura académica, las acciones afirmativas y las trayectorias educativas previas.

A las cuestiones mencionadas se suma la tensión entre el estudiante *esperado* y el estudiante *real*. En el contexto del mundo globalizado, los nuevos paradigmas de conocimiento y las expectativas respecto de un proyecto de vida en sintonía con los requerimientos actuales, ha provocado una transformación profunda en la población aspirante a cursar estudios en la universidad. En ese sentido –como ya se dijo– la masificación de la universidad ha sido testigo del ingreso de una población

estudiantil heterogénea, que se diferencia del estudiante tradicional, o al menos del que creíamos haber caracterizado sin problematizarlo. Desde nuestra perspectiva, y en el orden de acompañar a los recién llegados, de *tender puentes* (Nícastro y Greco, 2009), de *alojar* (Dubini, 2012) e incluso del *bienvenir* (Freixas, 2008) el análisis de las trayectorias educativas previas constituye un aspecto muy relevante, teniendo en cuenta las características del sistema educativo nacional. A ello se suma la necesidad de considerar la realidad del estudiante actual al momento de diseñar metas y objetivos académicos.

Sobre los rasgos del sistema educativo argentino, Nora Gluz (2011: 235) considera que “la fragmentación educativa en nuestro país [...] genera una importante diferenciación en los saberes previos de los estudiantes y una brecha más o menos pronunciada según las instituciones de procedencia entre el currículum prescripto y los aprendizajes efectivos.”

En particular y sobre el crítico primer año de estudios, existe una serie de factores que abonan a la deserción estudiantil. Nos interesa destacar las dificultades académicas, las *finanzas*, el *ajuste*, el *compromiso* y la *participación* entre otros (Tinto, 1999).

Hemos planteado también que para algunos autores la gran responsabilidad de los reiterados fracasos en el ámbito de la universidad reside en las falencias de la preparación de la escuela media. A lo que sumamos el concepto de *alfabetización académica* (Carlino, 2006) que –bueno es reconocer– afecta en mayor o menor medida a gran parte de los ingresantes, sin distinción de la escuela de la que provengan.

En cuanto a la tutoría de pares – como ya se dijo – consideramos que constituye una experiencia muy positiva; su puesta en práctica pone en evidencia el sentido de compañerismo y el compromiso de algunos estudiantes con otros. En esa perspectiva, el aprendizaje colaborativo conlleva que todos los estudiantes sean protagonistas no solo de la experiencia puramente académica sino que se involucren con, al decir de Mosca y Santiviago (2012) una *vieja asignatura* que no pasa de moda: la *solidaridad*.

## Bibliografía

**Aisenson, D. y Equipo de Investigación en Psicología de la Orientación** (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Eudeba.

- Andriani, N. y Menghini, C.**, “Factores que generan riesgo educativo en el nivel universitario”, *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional del Comahue, febrero de 2010.
- Antoni, J. E.** (2007). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Anunziata, S. et al.**, “Articulación entre la universidad y escuelas EGB y Polimodal: una experiencia sobre comprensión de textos de ciencias naturales”, *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía*, UNSAM, 6 y 7 de agosto de 2007.
- Arnáez Muga, P.**, “Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar”, *IV Congreso Internacional*, Universidad Interamericana de Puerto Rico, agosto de 2007.
- Arias, M. F., Lastra, K., Mihal, I. y Gorostiaga, J.**, “Políticas institucionales para el ingreso y la retención de alumnos en tres Universidades del conurbano bonaerense: UNSAM, UNLA Y UNGS”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Ávila, X., Pinque, G., Orellana, M. y Rodríguez Castagno, T.**, “Prácticas académicas e ingresantes a la universidad”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Boatto, Y., Vélez, G. y Bono, A.**, “El cambio representacional sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios: un desafío del trabajo en el aula”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** (1967). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Labor.
- Carli, S.** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carlino, P.** (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL** (2011). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile, Naciones Unidas-CEPAL. Disponible en <http://www.cepal.org/es/publicaciones/1227-panorama-social-de-america-latina-2011>. Última consulta: 20/02/15.
- Chiroleau, A.**, “Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias”, en *Pensamiento Universitario*, Año 6, N° 7, octubre de 1998.
- Cibeira, A. y Betteo Barberis, M.** (coords.) (2009). *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Buenos Aires, Noveduc.
- Coulon, A.** (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. París, PUF. Disponible en [https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/C/Coulon\\_1997\\_A.html](https://www.unige.ch/fapse/life/livres/alpha/C/Coulon_1997_A.html)

- Di Doménico, C., Novelli, O. y Josserme, R.**, “Aportes a la comprensión de la inclusión en el tránsito escuela media-educación superior. Un estudio en la ENMP”, *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Luján 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Duarte, B.** (2004). *El acceso a la Educación Superior: Sistemas de Admisión a las Universidades Nacionales de Argentina*. Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Ezcurrea, A. M.**, (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*, Cuadernos de Pedagogía Universitaria N° 2, San Pablo, Universidad de San Pablo.
- Fernández, M. F. y otros**, “Perspectiva docente en la interacción enseñanza-aprendizaje-evaluación”, en Vázquez y otros (comp.) (2010). *Jornadas sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas. Córdoba, Unirío Ed. ISBN: 978-987-688-007-7
- Ferronato, J. (comp.)** (1999). *Articulación entre escuela media y universidad*. Jornadas de Articulación entre Escuela Media y Universidad. Buenos Aires, EUDEBA. Disponible en <http://biblioteca.unm.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=pb:Universidad%20de%20Buenos%20Aires> Última consulta: 25/01/14.
- García de Fanelli, A. M.** (2000). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Disponible en [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_debate\\_5\\_fanelli\\_articulo.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate_5_fanelli_articulo.pdf). Última consulta: 03/03/15.
- Gessaghi, V. y Llinás, P.** (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*, Buenos Aires, cippec. Disponible en [http://cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarelacceso\\_EDU.pdf](http://cippec.org/files/documents/Otras%20Publicaciones/democratizarelacceso_EDU.pdf) Última consulta: 01/08/15.
- Gluz y otros** (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos”*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Los Polvorines (pcia. de Buenos Aires), Nora Gluz ed.
- Grandoli, M. E.** (2011). *Políticas de admisión a la universidad: entre la democratización del acceso y el ingreso socialmente condicionado. Un estudio de caso*. Disponible en [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2009/228.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/228.pdf). Última consulta: 27/10/14.
- Iriarte, A. (comp.)** (2004). *La Universidad Pública Argentina. ¿Crisis o encrucijada?* Buenos Aires, Proyecto Editorial.

- Iriarte, A. y Scher, O.**, “Primeros tramos de la Universidad de Buenos Aires. Masividad - calidad - rendimiento. ¿Conceptos en pugna?”, en Iriarte, A. (comp.) (2004). *La Universidad Pública Argentina. ¿Crisis o encrucijada?* Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Juarros, M. F.**, “¿Educación Superior como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la Universidad en el contexto de los países de la región.” *Revista Andamios*, Volumen 3, N° 5, diciembre, 2006, pp. 69-90.
- Kaplan, C.**, “La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión”, en *Revista 12 (ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*, N° 4, Buenos Aires, 2006.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C.** (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López Meyer, C. y Roitberg, H.**, “Estudiar en la UBA, ¿una oportunidad para todos?”, en Iriarte, A. (comp.) (2004). *La Universidad Pública Argentina. ¿Crisis o encrucijada?* Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Mosca, A. y Santiviago, C. (comps)** (2012). *Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. PROGRESA, Montevideo, Uruguay.
- Naidorf, J.** (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Narvaja de Arnoux, E. y otros**, “Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria”, en *Signo & Seña*, Revista del Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Número 16 / Diciembre de 2006.
- Negrelli, F.**, “Características del programa de tutorías del ciclo de nivelación” - Sección Inglés - de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, julio 2005.
- Nicastro, S. y Greco, M. B.** (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe, Homo Sapiens.
- Ortega, F.** (1996). *Los desertores del futuro*. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Vol. N°1, *Serie Investigación*, 1996.
- Ortega, F.** (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ortega, F.** (2011). *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento y construcción de subjetividades*. Córdoba, Ferreyra editor.
- Perrenoud, P.** (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.
- Pogre, P. y Lombardi, G.** (2004). *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires, Papers Editores.

- Rubio Rosas, L. P.**, “La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?”, *X Congreso Nacional de Investigación Educativa* / área 14: práctica educativa en espacios escolares, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009. Disponible en [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_14/ponencias/0187-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf). Última consulta: 10/02/17.
- Sigal, V.** (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de Trabajo N°113. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- Solá de Villazón, A.**, “Ingreso y permanencia en la universidad”, en el marco del PACE-NI, Universidad Nacional de Córdoba, mayo de 2009.
- Teobaldo, M.**, “Evaluación de la calidad educativa en el primer año universitario”, en Revista *La universidad ahora*, N° 10, Programa de Estudios sobre la Universidad. Universidad de Buenos Aires, Octubre de 1996.
- Tinto, V.** (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- (1999). Rethinking the first year of College, UK, Syracuse University. Disponible en [www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/rethinkfirstyearcollege.pdf](http://www.mcli.dist.maricopa.edu/fsd/c2006/docs/rethinkfirstyearcollege.pdf). Última consulta: 10/3/14.
- “Promoting Student Retention Through Classroom Practice”. Presented at *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*, An international conference sponsored by the European Access network and the Institute for Access Studies at Staffordshire University. Amsterdam, 2003.
- Toer, M. y otros** (2005). *El perfil de los estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Proyecto Editorial.
- Torino de Morales, M.**, “Lectura / Escritura: dos caras de un mismo proceso”, Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta, 2008. Disponible en <http://www.fundlitterae.org.ar/images/archivos/19.%C2%AA%20PONENCIA%20TORINO%20DE%20MORALES%20Jornadas%202007.pdf>. Última consulta: 04/03/15.
- Torres, C. y otros**, “Perfiles epistémicos de la escritura en estudiantes universitarios de distintos espacios académicos”, *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2008. Disponible en <http://www.academica.com/000-032/373.pdf>. Última consulta: 04/03/15.

**Trombetta, A.**, “El ingreso en las universidades nacionales argentinas”, en *Sistemas de Admisión a la Universidad*. Seminario Internacional. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. Buenos Aires, 1999.

**Vélez, G.**, “Ingresar a la universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario”, en *El ingreso: la problemática del acceso a las culturas académicas de la universidad*. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto, 2005.



# Curricularización de la extensión: nuevas estrategias de interacción y aprendizaje situado

LAURA ITCHART

VIVIANA CERESANI

RAFAEL RUFO

GABRIELA PEIRANO

laurait@gmail.com / vceresani@gmail.com

Centro de Política y Territorio y Centro de Política Educativa, Universidad Nacional Arturo Jauretche.

## El discurso pedagógico en cuestión

*¿Cómo se definen las prácticas de enseñanza en la Universidad?* Los discursos pedagógicos se elaboran en un campo de tensiones permanentes en el que los distintos significados luchan por la hegemonía. Compiten con el propósito de definir los significados de las prácticas de enseñanza que terminan consolidándose a través de relaciones de poder que en muchos casos limitan la experiencia educativa<sup>1</sup>. Las Universidades desde su origen han sido instituciones de elite, la definición de sus contenidos de formación así como las prácticas de enseñanza que allí se desarrollaron se enmarcaron en la formación de profesionales de sesgo individualista, y la selección de las carreras que se ofrecían estaba alejada en muchas ocasiones de necesidades y demandas sociales reales. Esos discursos definieron posiciones en el marco institucional: de docentes y estudiantes, ordenando sus relaciones y sujetándolos a un tipo de identidad. El sujeto pedagógico en este caso, se ve influido por esos discursos pedagógicos universitarios que lo limitan o inducen a unas determinadas prácticas. Estas prácticas consolidan el modelo profesional. De la misma forma a través de la definición de los contenidos de la enseñanza, el discurso pedagógico organiza el espacio de acción de las y los sujetos delimitando sus interacciones.

Toda práctica pedagógica implica un modelo (ideal) de vínculo pedagógico, de actores involucrados, y a través de la evaluación van definiendo modos de ser y actuar. Cada estudiante se ve condicionado a mirarse, interpretarse y juzgarse según

un modelo de ser "alumno-futuro profesional" de acuerdo con formas de concebir la sociedad, la comunidad, lo político, el conocimiento y las personas.

El discurso pedagógico contribuye a la conformación identitaria de las personas, estructuran formas de comportamiento y forman a partir de "calificaciones profesionales".

## **¿Y los diseños curriculares?**

Los discursos pedagógicos se desarrollan a través de leyes, resoluciones, diseños curriculares, documentos técnicos, así como publicaciones científicas y espacios formativos. Todo texto curricular es un instrumento de producción de saberes y definición de prácticas educativas: organiza discursos, sujetos, identidades, espacios y tiempos. Las instituciones educativas determinan un sistema de gestión entre esos saberes y las personas a través de sus diseños curriculares. Son los documentos que día a día definen las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Sirven como marco normativo para prescribir el saber autorizado, sus discursos, textos, prácticas y relaciones sociales en el campo pedagógico. Ordena espacios formativos y cuantifica la secuencia de discursos y prácticas en el campo educativo. Define los objetos de conocimiento y el cómo se enseña, impactando en los modos de aprendizaje. Se constituye como el mecanismo productor de conocimientos y de representaciones acerca de quienes participan del acontecimiento educativo. El currículum en las universidades instala unos modos del decir y hacer que contribuyen a la construcción de la identidad profesional, la meta deseada.

En Educación Superior, más allá de los estándares establecidos para la aprobación de los planes de estudio, la selección de contenidos implica identificar los conocimientos e ideas de un campo temático, su relevancia y relación con otros campos y el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al igual que los impactos en el proceso de aprendizaje.

En la historia del campo del currículum como área de estudio, las corrientes tradicionalistas sostuvieron la idea de un diseño curricular compuesto por compartimentos estancos "neutrales", sosteniendo la idea del conocimiento científico como un saber neutral. La conceptual empirista a pesar de constituir un avance en relación con aquella propusieron diseños con estructuras disciplinares en las que la producción social de conocimiento y los factores históricos implicados en el aprendizaje fueron obviados. Las corrientes reconceptualistas dieron lugar a las corrientes críticas, y tomándolas como antecedente, las últimas décadas hubo una revisión

a partir del reconocimiento de la arbitrariedad del currículum "estático" compuesto por conocimientos sacralizados. Se plantea la posibilidad de concebir diseños curriculares que puedan ser redefinidos en el escenario dinámico que supone la ciencia y la tecnología y las transformaciones sociales. En este marco las disciplinas se entienden como medios para alcanzar respuestas y producir conocimiento que mejore la calidad de vida de las personas y las sociedades. Estos lineamientos han generado nuevas conceptualizaciones que proponen la elaboración de diseños integrados. Bernstein reconoce dos tipos de diseño curriculares: el "de colección" de contenidos delimitados y aislados y el currículum "integrado" en el que los contenidos disciplinares se articulan e integran. Estos lineamientos tienen antecedentes históricos en obras como la del pedagogo Decroly y las teorías de Kilpatrick con su conformación de "método de proyectos" (Litwin 1997)

### **Las transformaciones educativas en la región. La responsabilidad social en el currículum**

La expansión de la Educación Superior entre mediados y fines del siglo XX produjo una serie de cambios en el ámbito social, económico y cultural que impacta en la estructura de las instituciones y las políticas de educación superior

Entre la década del 50 y los 80 la expansión de la educación superior en Latinoamérica se incrementa aceleradamente, al igual que en el resto del sistema educativo. La dimensión social de esta situación trajo cambios en el mercado laboral que demanda mayores calificaciones para el ingreso. También en la estratificación social que permite una mayor accesibilidad de otros sectores a la educación superior. Esto representa un cambio en la manera de concebir la obtención de acreditaciones, entre las elites tradicionales para las que tenían un valor simbólico y los sectores antes excluidos que comienzan a tener acceso. La educación superior de masas comienza a tener un valor de "uso en el mercado" por un lado y se redefine como un derecho a la formación de ciudadanía. En términos formativos apuntaría a producir transformaciones en el espacio socio político y económico y en términos simbólicos se expande más allá de la estrategia de movilidad laboral.

A partir de todos estos procesos que han llevado a grandes redefiniciones y reformas en las políticas educativas durante la década de los 90 en línea con los procesos de "globalización", se producen transformaciones en los discursos pedagógicos, en la transmisión de saberes y en los currículums en educación. En ese marco de transformaciones a nivel mundial se producen desplazamientos en términos de

formación y construcción de conocimientos. Las aulas universitarias ya no son el único espacio para la transmisión de un conocimiento, comienza a cobrar protagonismo el contexto de las prácticas como espacio formativo, de igual manera se jerarquiza la función de investigación al momento de pensar la función social universitaria.

Los enfoques transdisciplinarios modifican los discursos científicos y pedagógicos en los que aparecen nuevos elementos: ámbitos de aplicación, nuevos espacios de construcción de conocimientos, nuevas articulaciones integrales entre lo teórico y lo práctico, nuevas vías de distribución de conocimiento y resultados.

Los sistemas de educación superior incorporan el desafío de vinculación intra e interinstitucional como tema central de agenda. Se multiplican los espacios de reflexión y se materializa la función social de la universidad como objetivo central. Las demandas sociales exigen de las universidades una vinculación real con el entorno productivo y sociocomunitario.

La idea de vinculación se diversifica y se gestiona de distintas formas que se integran, las experiencias directas en el medio, la formación de profesionales con perfiles que incorporen y puedan tener intervención en esa realidad y los procesos de producción de conocimiento. De manera que en muchos casos se llevan adelante procesos que no involucran directamente el currículum universitario, otros se relacionan tangencialmente y comienzan a desarrollarse Programas y proyectos de vinculación en el marco de los desarrollos de las asignaturas.

Los diseños curriculares flexibles se enmarcan en un criterio de formación profesional que involucra la adquisición de habilidades que conjugan con conocimientos más abstractos. El nuevo modelo pedagógico propone una integración entre distintas formas de apropiación de conocimiento a través de la incorporación del contexto. Esto supone la incorporación de estrategias en las que la vinculación es un instrumento que potencia la formación de estudiantes que permite la interacción con los distintos sectores de la sociedad a partir de diferentes miradas.

La responsabilidad social de cualquier institución se define cuando una institución es consciente de sí, de la sociedad en la que se inserta y de su función en ese contexto. La responsabilidad social universitaria se aleja de la lógica filantrópica y mercantil de las empresas para "entrar en ética". Este concepto se empieza a delinear a mediados del siglo XX a partir de la conciencia de los daños que provocaba el mundo empresarial al medio ambiente y al mundo social. La idea de "reparación" estaba implícita en las primeras conceptualizaciones. Durante estos últimos años en las universidades esta idea comienza a transformarse. Huergo sostiene la necesidad de transformación en relación a posturas empresariales "responsabilidad fuerte-

mente declamatorias o marcadamente academicistas, que señalan permanentemente el “deber ser” de la Universidad, hay un tipo de compromiso que se fragua en las prácticas institucionales y subjetivas, y en ellas se juega el sentido del compromiso social de la Universidad” (Huergo, 2006).

En esa línea la UNAJ se aleja del concepto tradicional de extensión universitaria concebido como un compromiso unilateral y solidario hacia el medio social, trasladando sus saberes al espacio comunitario. Esta concepción traslada la problemática a un cambio en las estructuras universitarias. Es un cambio de paradigma que cuestiona las formas de relacionarse con la comunidad, así como los procesos de formación y la selección de contenidos formativos. La responsabilidad social ligada a la vinculación debe ser transversal a todas sus funciones: docencia, investigación y vinculación.

Zurita Chávez plantea que “...Una universidad socialmente responsable es la que se hace cargo de la historicidad de la comunidad a la que pertenece, de su entorno global, de sus tradiciones y de sus innovaciones, de su memoria, de su presente y de las tareas que tiene por delante” (Zurita Chávez, 2006).

En este sentido la idea de formación integral incorporando la vinculación en la construcción de una identidad profesional que consolide una responsabilidad social real involucra múltiples estrategias que modifican los discursos pedagógicos. Las y los estudiantes a través de sus prácticas sostienen experiencias reales en sectores y grupos sociales produciéndose un vínculo con las dinámicas sociales, el entorno productivo y las distintas posibilidades de inserción laboral así como las demandas en torno a la producción de conocimiento. Se produce un incremento en la adquisición de habilidades y destrezas formativas en relación con el esquema tradicional, que involucra la interacción con actores y grupos sociocomunitarios. Estas experiencias fuera del aula tradicional son de gran impacto en términos de aprendizaje significativo además de contribuir a una formación en valores que incorpore lo territorial y lo comunitario más allá de tematizarlo desde la centralidad de los espacios universitarios. Ante este modelo Huergo advierte “... no confundir este compromiso con una constelación de acciones vinculadas con zonas emergentes del mercado” (Huergo, 2006).

Se produce en este sentido una modificación en la concepción de la teoría y la práctica al cambiar los espacios de aprendizaje. Esto conlleva una concepción de la responsabilidad social universitaria para concebirla como un proceso que además requiere cambios estructurales al interior de la gestión universitaria porque se trata de transmitir conocimientos para formar profesionales altamente calificados que además sean ciudadanas y ciudadanos socialmente responsables.

Para lograr esto, debe haber una coherencia institucional que incluye la organización de contenidos y prácticas de enseñanza. En este sentido las actividades de vinculación deben integrarse en las curriculas de las carreras a través de las actividades prácticas de sus materias orientadas por Programas institucionales que garanticen la perdurabilidad y complementariedad de las acciones. En este sentido, su incorporación tensiona e interpela en el cotidiano la formación de profesionales, garantizando la adquisición de saberes que incluyan la ética y el compromiso político.

## **En la UNAJ**

El proyecto institucional de la UNAJ propuso, desde los inicios, trabajar en el diseño curricular desde una perspectiva integrativa, en la que se reorganizan los contenidos para trasladar el eje de la preocupación tradicional, centrada en el aprendizaje, hacia una preocupación explícita por las estrategias de enseñanza. Entre sus principios pedagógicos, la UNAJ promueve la construcción de un aula que se convierta en laboratorio, en el que estudiantes y docentes desarrollen experiencias de aprendizajes próximas al medio, favorecidas por el planteo de una modalidad teórico-práctica en la que se presenten situaciones significativas e información teórica relevante que permita intervenir sobre las primeras. Para establecer esta relación entre teoría y práctica el/la estudiante debe indagar, ordenar, estudiar, confrontar, reflexionar, etc.

Las clases teórico-prácticas suponen un espacio de trabajo cooperativo donde los intercambios socioculturales entre docentes y estudiantes determinan el comportamiento de ambos/as y propician el surgimiento de nuevos contenidos. Formar a los/las estudiantes para el abordaje de los complejos procesos sociales desde múltiples miradas y dimensiones requiere un trabajo cooperativo entre docentes que se comprometen a identificar tópicos, casos, situaciones reales, líneas de investigación que requieren ser tratadas desde varias materias. Todo esto en línea con un trabajo coordinado de programación acorde al diseño curricular que mantenga los ejes del proyecto institucional, lo que incluye contenidos, procedimientos, modalidades de enseñanza y sistemas de evaluación. En este sentido, se trabaja sobre una concepción curricular superadora de la tradicional estructura de colección o mosaico, aún presente en el ámbito universitario, lo que requiere un contexto institucional que favorezca este tipo de prácticas.

La UNAJ se constituye a través de planes de estudio atentos a estos lineamientos y, en consecuencia, con una gestión que requiere una serie de procesos coherentes con la integración necesaria para sostener la política propuesta. Esto exige una fuerte integración multidisciplinar, en el que si bien cada docente mantiene su base teórica y metodológica, debe realizar un trabajo de colaboración mutua para diseñar la actividad y garantizar que se cumplan los objetivos programados.

La integración de conocimientos promovida desde la práctica docente necesita un contexto institucional favorable a dicho tipo de prácticas: programas de capacitación de docentes centrados en la identificación de estrategias de enseñanza que incluyan la programación, el abordaje metodológico y evaluativo de experiencias de aprendizaje interdisciplinares; diseños curriculares que expliciten la intencionalidad de articulación entre asignaturas; profesores/as dispuestos a trabajar cooperativamente en la elaboración de proyectos que integren contenidos de su especialidad para la comprensión de la compleja realidad con la que opera el/la estudiante; alumnos/as habituados/as a pensar interdisciplinariamente, capaces de comprender las relaciones entre las diferentes áreas de conocimiento o asignaturas y su valor para abordar cuestiones sociales.

En este sentido, diferenciamos esta propuesta de integración de una integración interdisciplinar, porque en esta última, docentes de diferentes asignaturas deben alcanzar acuerdos metodológicos, terminológicos, de conceptos, etc.; en cambio en la primera, los acuerdos alcanzados implican un enriquecimiento mutuo pero también una modificación de las asignaturas intervinientes para poder establecer metodologías y estructuras conceptuales comunes. En este sentido, Huergo propone

*“...abrir microespacios de compromiso social universitario, a través de la selección de trayectorias formativas (docentes, de investigación y de extensión), e inscribir microprácticas que hagan efectiva la construcción de ese compromiso (...) contribuye a desplazar el compromiso social de la Universidad desde posiciones meramente discursivas, hacia construcciones prácticas relacionadas con esa línea de formación del compromiso social, tanto institucional como del universitario (...) (posibilitando) la conexión de las aulas con la sociedad y sus sujetos”* (Huergo, 2006).

El cambio de paradigma respecto de una educación superior que propicia una transmisión de conocimientos poco personalizada y focalizada en contenidos instructivos fragmentados en el marco de un plan de estudios rígido, supone el esfuerzo de brindar a los/las alumnos/as las herramientas y técnicas necesarias para la adquisición de información necesaria y habilitar a la posibilidad de obtener los re-

cursos necesarios para la construcción de su propio proceso formativo permanente. En este proyecto se quiere reparar en los resultados que se están produciendo en estas líneas de trabajo.

### **La curricularización en proceso**

La UNAJ tiene un fuerte compromiso con el territorio en el que se encuentra inmersa y con la región en general desde su creación. Coincidimos con Boaventura de Souza Santos cuando sostiene que la universidad es una institución con un componente territorial inevitable porque estas últimas décadas se ha visto permeada a las demandas sociales.

La decisión de cuáles son las carreras que se dictan en las unidades académicas se fundamentan a partir de un exhaustivo análisis de demandas sociales. Y se implementan a través de las aulas concebidas como "aulas - taller" en las que la transmisión de saberes teórico-prácticos se consolidan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas de vinculación involucran a los distintos actores y áreas de la universidad.

En este contexto, en las distintas carreras se han incluido, a través de sus prácticas tareas de integración, prácticas y formación en instituciones, barrios, organismos y organizaciones de la comunidad. Estas prácticas se institucionalizan a través de la firma de convenios que legitiman las tareas y permiten que las y los estudiantes adquieran prácticas en escenarios concretos en las problemáticas y "los casos" a resolver no solo se tematizan sino que se produce una interacción real en tiempo real con el entorno comunitario.

Esto construye un espacio de formación en el que se adquieren contenidos y competencias políticas y actitudinales que tensionan cualquier rol elitista desde el lugar de futura/o profesional.

A manera de ejemplo podemos presentar el caso de las carreras del Instituto de Ciencias de la Salud que a las cuatro materias del Ciclo Inicial han desarrollado un ciclo básico compuesto por otras cuatro materias comunes entre las que se encuentra la materia Salud Pública, a través de la cual todas y todos las/los estudiantes del primer año inician su tarea de prácticas en la comunidad y en centros de atención primaria sostenidas por actividades de vinculación ligadas a su currícula. Luego, a través de las prácticas en los siguientes niveles de la carrera, con mayor especialización repiten año a año este tipo de salidas de campo. En particular podemos mencionar el caso de la carrera de Medicina que a través de la materia Articulación



comunitaria (con distintos niveles a través de los distintos años) representa un eje transversal durante toda la carrera que permite a las y los estudiantes estar integrados a su futuro desarrollo profesional como médicas y médicos con un perfil generalista y comunitario.

A partir de esta experiencia, se ha avanzado en la definición de programas de intervención que permitan optimizar las estrategias en el mediano plazo logrando una mayor inserción territorial y un aprovechamiento de las experiencias de estudiantes y docentes.

Entendemos de esta forma, que tomando en cuenta la identidad institucional de la UNAJ y sus actores, el proceso de curricularización de la vinculación está en marcha y su consolidación requiere la institucionalización formal para abarcar todo el espectro de carreras de la Universidad.

## Bibliografía

- Altbach, P.; Reisberg, L. y Rumbley, L.** (2009) Trends in global Higher Education: tracking an Academic Revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-highereducation-2009-world-conference-en.pdf>
- Antelo Estanislao** (2010) “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En: Frigerio, Dicker (comps) Educar: ese acto político, Entre Ríos, del Estante ed.
- Apple, Michael W.** (1986), Ideología y currículo, Madrid, Editorial Akal.
- Braslavsky, C.** (2006). “Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social”. En: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 4 (2e), pp.43-57. <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/arts3.pdf>.
- Bernstein** (1993) La estructura del discurso pedagógico, Morata Madrid
- Bourdieu, Pierre** (1991), El sentido práctico, Madrid, Taurus.
- Brunner, J. J.** (1985). Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación. Caracas, Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- Brunner** (2005) Transformaciones de la universidad pública, Revista de Sociología N°19, Facultad de Ciencias sociales, Universidad de Chile
- Brunner JJ, Hurtado Ferrada R** (2001) (coords.) Educación Superior en Iberoamérica – Informe 2011, Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia

- Camilioni, Alicia W. de** (2000). Corrientes didácticas Contemporáneas. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Castoriadis, C.** (1997), El Avance de la insignificancia. Ed. Eudeba, Bs. As.
- Cecchi, Néstor Horacio y otros.** El Compromiso Social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción, IEC, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2009
- Cuadernos de extensión Universitaria de la UNLPam, EdUNLPam, Santa Rosa, La Pampa, 2015
- Cols, E.** (2008). Saber aprender y estudiar en la universidad: una indagación desde la perspectiva de los estudiantes. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Deleuze** (1987) Foucault, Paidós Barcelona
- Foucault** (1992) El orden del discurso, Tusquets, Buenos Aires
- Freire, Paulo** (1969) La educación como práctica de la libertad. Montevideo, Tierra Nueva.
- : (1973) Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI
- Huergo, Jorge A.** (2006) “Un modo de construir el compromiso social de la universidad”. Artículo para Revista Tram(p)as N° 35. Universidad y Compromiso Social. Secretaría de Investigación Científica y Posgrado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, Jorge A.** (2004), “La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación” en AAVV (2004), Debates sobre el sujeto. Perspectiva contemporánea, Bogotá, Divc-Siglo del Hombre.
- McLaren Peter** (2003) Pedagogía, identidad y poder, Rosario, Homo Sapiens. Krotsch, Pedro; Camou, Antonio y Prati, Marcelo (coords.): Evaluando la evaluación. Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina, Prometeo Libros, Buenos Aires, 2007
- Ley de Educación Superior N° 24.521. Año 1995. Argentina
- Leyes Universitarias Argentinas. Un recorrido histórico (2007). Cuadernos de Investigación de A.D.U.M. N° 5. Mar del Plata. Argentina
- Eggen, P. y Kauchak, D.** (2006). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ezcurrea, A. M.**, (2009), Educación Universitaria: una inclusión excluyente, Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto, Conferencia Inaugural.
- Jackson, P.** 2002. Práctica de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu. Capítulo 1.

- Litwin, E.**, (1997). Las configuraciones didácticas .Una agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenaud, P.** (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona. Graó
- Popkewitz T** (1995) História del curriculum, regulación social y poder. En Silva Tadeu (org) El sujeto de la educación. Estudios foucaultianos, Vozes, Brasil
- Santos, Boaventura de Souza** (2005), La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad, México, UNAM.
- Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario (2004). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional de Educación Solidaria. Actas.
- Torres Santomé, J.** (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Madrid: Morata.
- Ugalde, Luis, SJ.** (2007), “Responsabilidad Social Universitaria”, en Seminario Internacional de AUSJAL, Caracas.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.
- Vallaey, F. y L. Carrizo** (2006), Responsabilidad social universitaria: marco conceptual, antecedentes, herramientas, Lima, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Zabalza, M.** (2002). La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas. Madrid, Narcea
- Zurita-Chávez, R.** (2006) El problema de la calidad de la educación: aproximación a un concepto. Universidad de la Frontera/PREDE/OEA, Chile

# Algoritmiar en Palabras —enseñar Computación en Ingeniería: la experiencia de crear junt@s—

ELIZABETH JIMÉNEZ REY

CLAUDIA RISÉ

PATRICIA LICEDA

EMILIA CORTINA

[ejimenezrey@yahoo.com.ar](mailto:ejimenezrey@yahoo.com.ar) / [claudia.rise@gmail.com](mailto:claudia.rise@gmail.com) / [pliceda@filo.uba.ar](mailto:pliceda@filo.uba.ar) /

[emilia.cortina@gmail.com](mailto:emilia.cortina@gmail.com)

Universidad de Buenos Aires UBA

## 1. Contexto institucional

La ponencia que aquí presentamos se refiere al Taller *Algoritmiar en Palabras, la experiencia de crear junt@s*, que constituye la tercera edición (2015) de un proyecto colaborativo y multidisciplinario a cargo de cuatro docentes investigadoras de las carreras de Ingeniería, Edición y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Esta propuesta de investigación-acción se centra en la operacionalización de la pedagogía compleja, el diálogo de saberes y la innovación educativa, y tiene como destinatarios a los estudiantes de Computación, asignatura que hace foco en la algoritmia y la programación como núcleos de aprendizaje de la solución de problemas con la computadora y que es considerada de formación básica para la Ingeniería en general en la Facultad de Ingeniería de la UBA.

## 2. Antecedentes de la propuesta

Descubrir un algoritmo involucra un proceso creativo: son múltiples los caminos que los alumnos pueden emprender para resolver problemas con la computadora —programar con otros en lenguaje Pascal en el curso de Computación—. Para algoritmiar con éxito, el *estudiante-programador* se ve en la necesidad de transitar efectivamente tres momentos (análisis, diseño y edición), durante los cuales vivencia una metamorfosis: inicialmente, del *programador-creador* al *programador-autor*, para finalmente llegar al *programador-editor*.

El punto de partida es la *fase de análisis*. En esta instancia, los alumnos necesitan aprender a leer comprensivamente los enunciados que representan los problemas a solucionar, para entender qué se debe resolver y detectar cuáles son los recursos a definir.

Un segundo momento, la *fase de diseño*, abarca la manipulación de esos recursos para buscar una solución posible al problema planteado por el enunciado. Requiere pensar bien para encontrar cómo resolver el problema propuesto, ser capaces de generar y practicar estrategias, escribir el programa-solución que captura en un texto la inteligencia que se debe comunicar a la computadora, experimentar. Para ello, primero, el alumno, devenido *programador-creador*, explora, busca un camino que lo conduzca al descubrimiento de un algoritmo-solución, lo pone en palabras para hacerlo consciente, para regular su pensamiento, para compartirlo. El proceso creativo es evolutivo, se avanza por distintas vías, se cambia de rumbo, se corrige, se depura.

Luego, aparece el rol del *programador-autor* que *implementa*, es decir, indaga una manera de poner en palabras de un lenguaje de programación la manera de comunicar la idea —lo creado— a la computadora, elige qué herramientas de programación utilizará para representar el algoritmo en forma de programa de acuerdo con la naturaleza del problema. También el proceso de implementación es evolutivo: se eligen primitivas, se secuencian, se altera su orden.

Y, finalmente, tras capturar la solución del problema en un texto y ejecutar el programa para probar su correcto funcionamiento y obtener un *programa eficaz*, se arriba a la tercera fase, de *edición*. Aquí el programador migra de su rol de autor al de editor. Y si en el rol de autor, durante la implementación del algoritmo-solución, el alumno se focaliza en la comunicación con la computadora, en el rol de editor, durante la organización-composición de los elementos, se centrará en la comunicación con el *lector-programador*. Esta instancia final requiere de pensamiento crítico, metacognición, síntesis, composición y organización, para depurar el texto-borrador hasta obtener el texto-final: un *programa inteligible*, que focalice la mirada del lector en el problema y le facilite la comprensión.

Considerando las problemáticas que suelen presentarse en este complejo proceso, nos propusimos la búsqueda de pedagogías innovadoras que posibilitaran el desarrollo de la habilidad de descubrir en un proceso creativo y potenciaran la construcción del sentido de la acción en el aprendizaje del alumno. Ensayamos nuevos abordajes en el proceso de creación de algoritmos en la búsqueda de conjugar lo racional y lo afectivo, lo intuitivo y lo activo, lo singular y lo entramado, para promover la capacidad de aprender creativamente a resolver problemas con la computadora (Cortina, Jiménez Rey, Liceda, López, Risé, Servetto, 2014).

## 2.1. Algoritmiar en Historias

Este proyecto se inició en el año 2011, cuando la profesora Elizabeth Jiménez Rey (Ingeniera Civil UNA/UBA, Especialista en Ingeniería de Sistemas UBA), docente del curso de Computación de la Facultad de Ingeniería de la UBA, y la profesora en Letras Claudia Risé (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), docente de la carrera de Comunicación en la Facultad de Ciencias Sociales también de la UBA, se propusieron indagar los puntos de contacto entre sus disciplinas y diseñaron una clase-taller titulada *Algoritmiar en Historias: crear historias para algoritmiar mejor*, que se realizó en el 2012 y constituye su primera edición<sup>1</sup>. Este taller se centró en explorar los cruces entre el proceso de descubrimiento de algoritmos y la creación de historias y tuvo como tema de indagación el de la megaminería, de fuerte impacto en la realidad de ese momento<sup>2</sup> y altamente pertinente en la formación de los estudiantes de Ingeniería. Propusimos a los alumnos trabajar colaborativamente en la exploración del tema a través de búsquedas académicas en la web y a partir de esos materiales ingeniar creativamente una historia. En esta edición piloto, comprobamos que los alumnos pudieron visibilizar en la acción las vinculaciones entre los procesos de crear historias y descubrir algoritmos (que no habían sido explicitados por las profesoras durante la experiencia): secuencia lógica, unidad temática, cohesión léxica, organización textual, definición de componentes, distintas perspectivas para encontrar una solución; también la singularidad entramada en la cual estuvo inmerso cada alumno durante el desarrollo del taller provocó una expansión de la concepción de algoritmo, permitiéndoles tomar conciencia del di-

---

1 Elizabeth (Jiménez Rey) y Claudia (Risé) se conocieron en el año 2011, en el marco del curso virtual de "Estrategias de tutoría para la interacción en entornos virtuales", en el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP) de la UBA. A partir de las discusiones y actividades grupales que compartieron, comenzaron a detectar puntos de encuentro entre sus disciplinas y buscaron idear una propuesta que los pusiera en juego, y a la vez experimentara con algunos conceptos y propuestas en torno a la innovación, la tecnología, la pedagogía y la colaboración problematizados durante la cursada del CITEP.

2 En ese momento, se encontraba muy presente en la agenda mediática el caso de La Alumbrera, una mina de cobre y oro a cielo abierto ubicada en la provincia de Catamarca y fuertemente cuestionada por organizaciones ambientalistas, que denunciaban su impacto en la calidad del agua y el aire, la destrucción de hábitats y la afectación de la flora y la fauna, entre otros efectos. Ver por ejemplo: <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-195038-2012-05-28.html>, <http://www.infobae.com/2012/05/20/648667-asi-funciona-la-alumbrera-la-polemica-mina-cielo-abierto-catamarca/> y <http://www.lanacion.com.ar/1448674-la-gobernadora-de-catamarca-defendio-la-mineria-en-la-provincia>. De este modo, el caso seleccionado era relevante y actual, enfocado en los cruces entre la ingeniería y la sostenibilidad, y problematizando sus aportes al desarrollo económico, social y ambiental.

seño de estrategias diversas para abordar la solución de un mismo problema, la ampliación de la mirada para la elaboración conjunta de sus producciones (Jiménez Rey y Risé, 2012). Por otra parte, los estudiantes pudieron darse cuenta de que la solidaridad, la empatía, las ideas compartidas, el pensar juntos en un espacio de trabajo colaborativo, potencian la creatividad y mejoran la calidad de los algoritmos diseñados. Además, los alumnos pudieron visibilizar la propedéutica de la algoritmia al posibilitarles el acercamiento al conocimiento de otras disciplinas<sup>3</sup>.

## 2.2. Palabras cruzadas

*Algoritmiar en Palabras: un diálogo de saberes para algoritmiar mejor* —así se llamó la segunda edición del taller realizada en 2013— buscó recuperar pero también superar la primera experiencia. Tal desafío se volvió posible a partir de que ampliamos nuestro equipo docente con la incorporación de Patricia Liceda, Diseñadora Gráfica (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UBA), Editora (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y docente en la carrera de Edición de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y Emilia Cortina —en ese momento, tesista de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, luego graduada como Licenciada en el 2014 y recientemente como Profesora en 2016—, lo que enriqueció la colaboración y contribuyó a una mejor producción general<sup>4</sup>.

---

3 Esta experiencia fue descrita y analizada en una ponencia titulada “Algoritmiar en historias: crear historias para algoritmiar mejor”, y presentada en las I Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales - X Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades, Formación, investigación, comunicación: resignificaciones en los nuevos escenarios políticos y socio-culturales, organizadas en 2012 por la Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca (Jiménez Rey y Risé, 2012).

4 Patricia (Liceda) y Emilia (Cortina) habían realizado también varios cursos vinculados a temáticas de innovación, tecnologías, pedagogía y colaboración en el CITEP, y los encuentros producidos en ese espacio motivaron que se sumaran a la propuesta ideada por Claudia y Elizabeth. Por otra parte, Emilia elaboró su tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación bajo la tutoría de Claudia y ambas tenían ya un recorrido de trabajo conjunto de varios años: Emilia había sido alumna de Claudia en el Taller de Expresión I de la carrera durante el año 2008, y luego continuó desempeñándose como su ayudante alumna en esa materia. Además, participaron juntas en otros espacios de desempeño profesional vinculados con las prácticas sociales de la escritura, la lectura y su pedagogía, tales como la edición de la antología *Umbrales y Fronteras. Escritos sobre viaje, viajes de escritura* (Prometeo, 2012) —Claudia como co-compiladora y Emilia como autora del relato “Diario de espera”—; y varios encuentros, congresos y jornadas como el I Encuentro Virtual sobre TIC y Enseñanza en el Nivel Superior UBA-TIC+ (UBA, noviembre de 2012), el Congreso en Docencia Universitaria (UBA, octubre de 2013), o las 1º Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria (UBA, Fac. de Ciencias Sociales, abril de 2015), entre otros.

Esta vez el eje temático elegido fue el del transporte masivo de pasajeros en las grandes ciudades —impactaba fuertemente el accidente de trenes del 2012 en la estación Once— y el taller inauguró una modalidad que combinaba trabajo presencial con interacciones en un entorno virtual, en el marco del campus virtual de la FIUBA. Además, emergieron nuevas ideas que mejoraron la puesta en escena del taller: la identificación de las estaciones de trabajo de cada grupo y la incorporación de recursos multimodales —una presentación dinámica de imágenes acompañada de música, la proyección del cortometraje *Otro II*<sup>5</sup>— que contribuyeron a facilitar la aproximación a la problemática del transporte en las ciudades desde diferentes lenguajes artísticos. Por otra parte, en esta oportunidad optamos por ampliar el campo de la producción creativa final no solo a la construcción de historias, sino a la de textos en un sentido amplio, abriéndola a diversos géneros y modos semióticos. Otra novedad de esta segunda edición fue la captura y documentación del desarrollo de la clase a través de fotografías y videos. Al retomar una problemática de la vida cotidiana, la del transporte, el taller logró introducir una consigna *auténtica*<sup>6</sup>, proponiendo a los estudiantes reflexionar y pensar respuestas ante un problema social real que demanda soluciones desde la interdisciplinariedad e implica un elevado grado de autenticidad, complejidad e incertidumbre. La existencia de una multiplicidad de miradas posibles ante una problemática multidimensional se evidenció durante el taller y fue identificada y valorada por sus participantes en las devoluciones escritas que realizaron tras la actividad (Cortina, Jiménez Rey, Liceda, López, Risé, Servetto, 2014). A la vez, los estudiantes pudieron realizar un primer acercamiento al *diálogo interdisciplinar* como vía para pensar soluciones a los problemas de las comunidades, además de profundizar en la dimensión social que supone la formación de ingenieros en el ámbito universitario. Por último, las reflexiones de los estudiantes valorizaron al taller en tanto *experiencia placentera*, resaltando su *singularidad y novedad* dentro del recorrido que vienen realizando en la universidad y la riqueza de contar con espacios para el trabajo grupal, el debate y la realización de tareas creativas<sup>7</sup>.

---

5 Video disponible en: <https://vimeo.com/55191220> (Consulta Marzo 2017)

6 Anijovich, Malbergier y Sigal consideran a una consigna *auténtica* "...cuando plantea cuestiones cercanas a la realidad del alumno en tanto incluya situaciones que lo impliquen, problemáticas complejas de la vida real, cuestiones que le interesen. La autenticidad [...] se opondría a la noción de mera abstracción o especulación, apuntando a concebir la riqueza y complejidad de lo real conjuntamente con sus aspectos prácticos" (2004: 55-56).

7 Esta segunda experiencia fue descrita y analizada en una ponencia titulada "Algoritmiar en Palabras - enseñar Computación en Ingeniería: un diálogo de saberes para algoritmiar mejor-", y presentada en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, convocado por la Organiza-



### 3. Algoritmiar en Palabras, la experiencia de crear junt@s

#### 3.1. Metodología de trabajo

La tercera edición del proyecto que aquí nos ocupa se desarrolló en tres momentos del curso 9 de Computación 75.01/95.01 durante el segundo cuatrimestre del año 2015.

Nuevamente, la actividad se organizó como un taller que integró el trabajo presencial en el Laboratorio F de Computación con la interacción en entornos virtuales, partiendo de la Wiki Moodle del campus FIUBA. Sin embargo, más allá de las continuidades con las ediciones anteriores, buscamos seguir construyendo sobre nuestros aprendizajes previos: en esta ocasión, procuramos pautar con mayor claridad los tiempos asignados a cada momento en la clase especial (ver imágenes 1 y 2) otorgar mayor foco a la instancia de edición de los textos finales y decidimos crear una galería para exhibir y dar a conocer al resto de la comunidad académica las producciones generadas durante el taller.

En esta tercera edición del taller, se buscó completar las fases del proceso de producción textual con la edición de los trabajos para que los estudiantes pudieran experimentar desde otro saber la estrategia más común para desarrollar algoritmos denominada “divide y vencerás”, que consiste en descomponer el problema principal en una lista de problemas más simples —Prólogo (primera parte de todo programa en la cual se debe efectuar una presentación de su objetivo y, eventualmente, condiciones o limitaciones para su ejecución al usuario que lo ejecute, y preparar los recursos o datos para resolver el problema), Resolución (segunda parte de todo programa en la cual se debe proceder a la resolución del problema en sí, el verdadero cuerpo del programa) y Epílogo (tercera parte en la mayoría de los programas en la cual se debe exhibir resultados)—, que a su vez se siguen descomponiendo hasta llegar a un nivel en que los problemas sean resolubles por acciones simples de la computadora (proceso de refinamientos sucesivos o diseño descendente, en programación).

A modo de **Prólogo** y durante dos semanas, los alumnos organizados en grupos de dos o tres integrantes investigaron en diferentes tipos de fuentes en la web (libros, periódicos, revistas, anales de congresos, blogs, enciclopedias, páginas web,

---

ción de Estados Iberoamericanos (OEI) en 2014, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Cortina, Jiménez Rey, Liceda, López, Risé, Servetto, 2014).

videos, presentaciones, conferencias, noticias, otras) acerca del transporte masivo de pasajeros en las grandes ciudades. Efectivamente, en esta tercera edición, se resolvió mantener la temática que tan efectiva había resultado en 2013 y que, además de ser cercana a la cotidianeidad de los estudiantes, auténtica y compleja, seguía plenamente presente en la agenda mediática<sup>8</sup>.

Bajo la tutoría de las profesoras invitadas especialistas en Letras y en Diseño Gráfico y Edición, abordaron y problematizaron un tema propio de la ingeniería desde distintas perspectivas (infraestructura urbana, economía, estudios ambientales y de sustentabilidad, política, sociología, usuarios, otras). En la Wiki Moodle del campus FIUBA “Un Lugar para Editar”, los estudiantes presentaron los materiales seleccionados, la fuente y su confiabilidad, manifestaron por qué optaron por ellos y explicitaron el aporte que consideran que efectuaban a la temática. Durante esta instancia las docentes especialistas realizaron un pormenorizado seguimiento (tanto de fondo como de forma) del trabajo de los equipos en sus wikis (ver imágenes 3 y 4). En tal sentido se procuró asistir a los estudiantes no solo con el objetivo de estimularlos a refinar sus búsquedas, cuestionar la validez de las fuentes y ponerlas en contexto sino también en todo lo referido al manejo técnico de las múltiples herramientas empleadas para efectuar la tarea.

En la **Resolución**, la segunda etapa del Taller, los estudiantes, las profesoras invitadas y los docentes de Computación nos encontramos en el Lab F del Departamento de Computación. Se presentó la problemática propuesta y, apuntando a movilizar ideas a partir de la introducción de diferentes lenguajes, se proyectó la presentación con imágenes asociadas a las tensiones en torno al transporte público y la movilidad urbana que se había elaborado para la segunda edición de la actividad (ver imagen 5). A continuación, se retomó el cuento “Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar sobre el cual los alumnos ya habían trabajado en la primera clase —en aquella ocasión, con una consigna que los alentaba a identificar un algoritmo en un texto—, pero esta vez, proyectado en formato de video<sup>9</sup>, como texto motivador y fuente de inspiración. Seguidamente, se realizó una puesta en común, en la cual los diferentes grupos de trabajo reflexionaron sobre las búsquedas.

---

8 La problemática del transporte masivo de pasajeros en la Ciudad de Buenos Aires no pierde vigencia y se mantiene como un desafío que los estudiantes como usuarios del sistema de transporte público porteño experimentan de modo diario y frente al cual las autoridades de turno siguen buscando respuestas. En 2015, se inauguraban 4 nuevas líneas de metrobuses y se producían las discusiones en torno a la demora en la construcción de la línea H, que abrió dos nuevas estaciones en diciembre del mismo año (véase a manera de ejemplo el siguiente enlace: <http://enelsubte.com/noticias/linea-h-solo-abriran-dos-estaciones-este-ano/>).

9 Video disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=e7JGICjdgEY> (Consulta Marzo 2017)

das en la web que habían desarrollado en las wikis y la profesora coordinadora desplegó un mapa mental en el pizarrón, destacando, sintetizando y poniendo en relación los núcleos temáticos mencionados por los alumnos. Esta red conceptual fue el disparador para invitar a los diferentes equipos a construir un texto colaborativo en las computadoras de sus estaciones de trabajo, que capturara de modo creativo algunas de las problemáticas mencionadas y analizadas previamente. Se ofrecieron varias opciones de trabajo que se proponían explotar la intertextualidad con las Instrucciones de Cortázar y habilitar el terreno para lo humorístico: Escribir algún tipo de "instructivo para", "consejos para", "manual": para llegar a tiempo a destino/para conseguir asiento/para bajar/para subir/para evitar los malos olores/para evitar los apretujamientos/para que no te roben —o para robar, entre otros. Por este camino, la conexión con lo algorítmico se volvía doble, por un lado desde las reglas de la lengua y, por otro, desde las del género *instrucciones*.

Hacia el final del taller presencial, los grupos expusieron oralmente y/o mostraron sus producciones (ver imagen 6).

Como cierre de la actividad, cada uno de los estudiantes realizó una devolución escrita breve, dando cuenta de los aprendizajes realizados. Para ello, completaron una ficha en la cual respondieron tres preguntas, que apuntaban a indagar en las conexiones que los alumnos habían percibido entre las tareas realizadas en ese taller especial, y el trabajo que hacen habitualmente en la asignatura, enfocado en la creación de algoritmos: (1) ¿De qué manera les ha afectado la actividad del taller “Algoritmiar en Palabras” en el proceso de descubrimiento de algoritmos?, (2) ¿Qué puentes, conexiones, vínculos pueden establecer entre el proceso de producción de textos en el taller “Algoritmiar en Palabras” y el de creación de algoritmos? y (3) ¿De qué forma crear juntos un texto en el taller “Algoritmiar en Palabras” les permitió algoritmiar mejor? En el siguiente apartado, de evaluación de la experiencia, se realiza un pequeño análisis y reflexión acerca de sus respuestas.

Por último, a lo largo del **Epílogo**, en la Wiki Moodle del campus FIUBA “Un Lugar para Editar” los alumnos trabajaron en la edición de sus producciones originales (un programa *eficaz* en Computación) bajo la orientación de las profesoras coordinadoras, para mejorar y enriquecer sus versiones definitivas (un programa *inteligible* en Computación). Con esta finalidad, se brindó a los equipos indicaciones sobre datos personales e institucionales que debían figurar en los archivos y cuestiones vinculadas con el formato de presentación. Asimismo, se propuso a cada grupo subir sus producciones definitivas a un espacio virtual fuera del campus FIUBA que les permitiera además recorrer y ver las producciones de los otros grupos (ver imagen 7). Por último, en la instancia final, estudiantes, profesoras invita-

das y docentes de Computación trabajaron juntos en el montaje de la muestra presencial que se exhibió a la comunidad educativa de la FIUBA en el Departamento de Computación.

En línea con el espíritu de sus ediciones anteriores, este *Algoritmiar* nuevamente apostó a la búsqueda de ampliar los límites disciplinares para encontrarnos con las formas de creación de otro campo del conocimiento, y con la intención de que esos vínculos pudieran convertirse en puentes que facilitaran el encuentro de algoritmos, mediante la puesta en acción de operaciones cognitivas recurrentes, tales como comprender, buscar, indagar, explorar, observar, analizar, reconocer, elegir, omitir, incluir, excluir, criticar, reflexionar, leer, compartir, secuenciar, significar, elaborar, escribir, sintetizar, editar, componer, evaluar, crear.

### 3.2. Evaluación de la experiencia

Un análisis de las devoluciones realizadas por los estudiantes permite reencontrarse desde sus apreciaciones con varios aspectos centrales en la propuesta pedagógica de *Algoritmiar en Palabras, la experiencia de crear junt@s*.

En primer lugar, la valoración de los aspectos creativos de la actividad: la posibilidad de conocer e intercambiar diferentes puntos de vista ante una problemática, a la vez que distintos modos de resolverla, permitiría “abrir la mente” o “la cabeza”, y entender los problemas de una manera más integral. Así, los estudiantes señalan que la propuesta les permitió “ver las cosas de todos los días desde otro punto de vista”, “ver el problema desde varios enfoques distintos”, “ver los problemas desde un punto más amplio, considerando una conexión dentro de todas las cuestiones dentro del mismo”. Así, destacan que “el taller abre un poco más la cabeza” y “promueve la diversidad”; propone una actividad “muy amplia en cuanto a contenido y formas de buscar una resolución”; permite “pensar la resolución de los problemas de una forma creativa, antes de sentarse frente a la computadora”; ayuda “a pensar de varias maneras cómo resolver un algoritmo”, ayuda “a pensar en perspectivas” y trae “más ideas y formas distintas de abarcar un problema”. En estrecha conexión con esto, percibimos una valoración del enfoque interdisciplinar en tanto fomenta una mirada integral: “ya que la solución al problema involucraba una búsqueda que relacionaba los temas de forma interdisciplinaria, la mejora fue notoria”.

La idea de “abrir la mente” también aparece ligada a encontrar o identificar algoritmos en espacios y situaciones inesperadas, diferentes a las que habitualmente

se abordan en la asignatura, y estimulando también en este segundo sentido una ampliación de la mirada y la reflexión sobre diferentes tipos de problemas:

“[la actividad] ayudó a fijar el concepto de algoritmo y a descubrir los alcances de esta palabra. Todo se representa a partir de un algoritmo”

“La relación (conexión) [entre la producción de textos y la creación de algoritmos] es directa. La producción de los textos es un algoritmo con palabras y sobre temas comunes a nuestra vida cotidiana”

“...pensar la forma de resolución de problemas, sean matemáticos o textos”

La analogía entre textos y algoritmos también aparece en relación a la presencia de estructuras y a la necesidad de orden y organización, de desglosar los problemas antes de acercarse a ellos. Así, estructurar, organizar o sistematizar la tarea —leer (y releer) con atención la consigna, atendiendo a lo dicho y a lo no dicho; “respetar estructuras y orden”; “ser más organizados”, cuidar el uso de las palabras— sería un modo de aproximarse a la resolución de problemas, ya sea que involucren palabras o algoritmos:

“tener partes y que ellas tengan un orden específico para poder resolver correctamente el algoritmo”

“La idea es la misma, en ambos [casos; se refiere a la creación de algoritmos y a la producción de textos] se piensa en un problema y se busca una solución mediante la descomposición de éste y el establecimiento de pasos”

“al releer el enunciado uno redescubre información. Leer entre líneas es una habilidad a desarrollar a lo largo de la vida”

“algoritmiar requiere un buen manejo del uso de las palabras. La lógica está fuertemente relacionada a cómo uno se expresa”

El trabajo en equipo —hacer con otros y en colaboración— es otra característica muy valorada por los alumnos en la actividad. En efecto, intercambiar ideas aparece ligado a lograr propuestas más creativas, y hablan de “mejorar el trabajo en grupo pensando en conjunto”; “aprender a pensar en grupo y discutir las distintas ideas”; “intercambiar conocimiento siempre abre la mente”; “ya que pudimos observar los problemas o desafíos desde varios enfoques distintos, se nos ocurren ideas más variadas”; “nos permitió algoritmiar mejor ya que no sólo escuché las opiniones de mis compañeros de grupo, sino que las de todos los grupos, lo que te da nuevas ideas y formas de pensar”. Los estudiantes comentan que la actividad les permitió co-

nectarse más con sus compañeros y comprender mejor sus puntos de vista: “entendimos de mejor forma cómo piensan y resuelven nuestros compañeros”; “trabajar en conjunto [permitió] mayor conexión en el equipo”. A la vez, poder ver un problema desde diferentes puntos de vista y trabajar con un otro al que necesitamos entender también aparece asociado a la importancia de pensar en el usuario del programa diseñado, en quien está “del otro lado” de la pantalla: “En ambos [se refiere a los casos de la creación de algoritmos y a la producción de textos] hay que escribir una secuencia de ‘pasos’ a seguir bien definidos, uno para que sea leído por personas y otro por computadoras.”

Los alumnos también disfrutaron el hecho de trabajar con problemas de la vida cotidiana, de modo de poder “desprenderse de la abstracción de las computadoras y el Pascal”, “entender los problemas de una manera más integral” y “ver la creación de algoritmos como algo mucho más real que un problema en una computadora”. Por ejemplo, afirman que “[la actividad] Nos permitió poder analizar la forma de pensar y abordar una situación real”, o que “al tener una idea tan abstracta de las temáticas de algoritmos, este taller me ha ayudado a tener una idea más realista del mismo”. En conexión con este punto, otro aspecto importante que aparece subrayado en las devoluciones es el disfrute en sí, la posibilidad de aprender con placer y entusiasmo, de divertirse, de conectarse con el humor: “[la actividad] Me ayudó para poder algoritmiar de forma didáctica y divertida. Aprender en un ambiente relajado y distendido es aprender de verdad”; “se renuevan los aires. Genera entusiasmo.” Asimismo, observamos un vínculo entre la idea de divertirse/disfrutar y de hacer con otros (hacer con otros es más divertido, también alivia, distiende la tarea): “nos lo tomamos de manera más distendida el hecho de resolverlo juntas”; “lograr realizar un instructivo a través del humor y el grupo fue muy divertido”.

Por último, encontramos también algunas valoraciones a los aspectos pedagógicos de la actividad, que destacaban que fue “didáctica”, y que estuvo “bien dirigida”. El diccionario de la Real Academia Española define como *didáctico* a aquello que es “propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir” (por ejemplo, un método, un profesor muy *didáctico*); a aquello “que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir”, y, en general, al “arte de enseñar”. Reflexionando sobre las devoluciones de los alumnos y sobre estas definiciones, cabe reconocer el valor dado por los estudiantes a la actividad en términos de las diferentes posibilidades de aprendizaje que habilitó.

Volviendo sobre los apartados anteriores y sobre las devoluciones finales de sus participantes, observamos que *Algoritmiar en Palabras* sostuvo las búsquedas y logros de sus ediciones anteriores, intentando fomentar la reflexión acerca de la

operacionalización de una pedagogía alternativa y multididáctica desde la perspectiva del pensamiento complejo, y a partir de la búsqueda de conexiones entre *el descubrimiento de algoritmos y la creación de textos*; el trabajo grupal y colaborativo; el abordaje de problemáticas auténticas, multidimensionales y complejas; el rol social del ingeniero; la interdisciplinariedad; la apelación a diferentes lenguajes (fotos, videos, textos literarios); y la recuperación del lugar del aprendizaje como experiencia placentera, como espacio de diversión y disfrute. Retomando las palabras de Najmanovich, creemos que:

“Hoy tenemos la oportunidad de volver a hacer de la educación una fiesta, aunque muy diferente de los encuentros danzantes frente al fuego en los bosques. Podemos abrir el espacio del aula a un ámbito comunitario mucho más amplio, estimular la participación activa no sólo de los maestros y los alumnos, sino de múltiples actores sociales incorporando prácticas y saberes provenientes de otros dominios, en particular las de la esfera de educación no formal” (Najmanovich, 19).

La ejercitación de la creatividad y la interdisciplinariedad resultan cada vez más necesarias en el ámbito de la programación y sus cruces resultan hoy muy vigentes, en la medida en que esta actividad constituye de por sí una amalgama de distintas disciplinas. Y porque, como señalaba Diego Naya, experto en inteligencia artificial y programador, en un artículo periodístico sobre programación e innovación (Campanario, 2015):

"Como ejercicio, el acto de programar utiliza tanto la habilidad creativa (lado derecho del cerebro) como el aspecto lógico y analítico (lado izquierdo) (...). Antes de programar, debemos diseñar el programa, es decir creamos conceptos abstractos, con reglas propias, así formamos engranajes por donde se va transmitiendo y procesando información. Es decir; tenemos un componente de diseño, innovación y creatividad intrínsecas en el oficio de programar."

Pero también, esta tercera edición pudo profundizar en el trabajo realizado por los estudiantes en el marco de las wikis del campus FIUBA. Por un lado, señalábamos que en este espacio, los estudiantes presentaron los materiales seleccionados, la fuente y su confiabilidad, justificando por qué optaron por ellos y explicitando el aporte que consideran que efectuaban a la temática. En esta actividad, los estudiantes asumieron el rol de *curadores* que seleccionaban, recortaban, agrupaban, edita-

ban y compartían textos. La metáfora de la curación desafía a ir más allá del coleccionismo propio de las tareas de revisión y recopilación bibliográfica—reunir y categorizar contenidos— para pensar en construir, a partir de esa selección de materiales, e incluso una propuesta estética: “Ese compendio requiere de tiempo, paciencia, de saber sopesar la utilidad y validez del contenido seleccionado, tal como hace el curador de Arte al pensar en el tema de su exposición, el contexto, las piezas que conformarán la exhibición, la audiencia, el espacio, el montaje narrativo-digital, etc.” (Odetti, 2012).

Por otra parte, el atento seguimiento realizado por las docentes del trabajo de los equipos en sus wikis, no sólo buscó estimularlos a refinar sus búsquedas, cuestionar la validez de las fuentes y ponerlas en contexto sino también acompañó y asistió en el manejo técnico de las múltiples herramientas empleadas para efectuar la tarea. Este seguimiento resulta necesario para favorecer el desarrollo de competencias digitales, *aprendizajes invisibles* en la medida en que no son capturados por los instrumentos formales de evaluación, pero habilitan “(...) microtransferencias de conocimiento del día a día, no sistematizadas, invisibles, no estructuradas” (Cobo, en Gvirtz y Necuzzi coords., 2011:33) hacia los ámbitos académico y laboral y hacia la vida social en general, tendientes a una apropiación inteligente, creativa y crítica de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

#### 4. Próximas acciones

El Grupo Interdisciplinario de la UBA avanzará en sus exploraciones durante el segundo cuatrimestre del año 2017 a través de la implementación de un taller de producción de contenidos de la asignatura Computación que permitirá instrumentar la intervención de expertos de otras áreas del conocimiento en la propuesta didáctica de Computación.

Los estudiantes trabajarán en pequeños grupos en la elaboración de un texto académico (presentación oral y escrita) para producir contenidos complementarios y construir conocimiento guiados en el proceso por las especialistas y la profesora responsable del curso. El propósito es que los estudiantes desarrollen competencias específicas de orden superior (análisis, síntesis, evaluación y creación) y genéricas o transversales (trabajo colaborativo, comunicación oral y escrita).

Se espera que la intervención multidisciplinar vinculada a los modos de comunicación de un contenido académico específico en la escritura y la oralidad potencie la motivación de los estudiantes para el trabajo colaborativo, la adquisición de la



competencia comunicativa oral y escrita y el interés por el logro de la calidad de la producción.

## Bibliografía

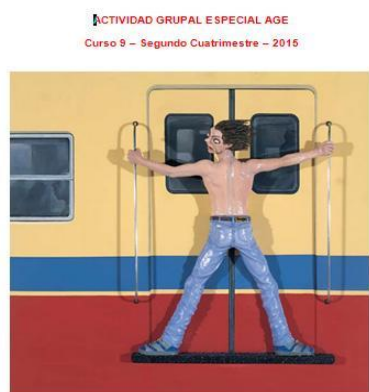
- Anijovich, Rebeca; Malbergier, Mirta y Sigal, Celia** (2004): “Puesta en práctica de la diversidad: proyectos y consignas”. En: Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C. *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. 1a. ed., pp. 45-59. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Campanario, Sebastián** (2015): *Las claves de los argentinos que le ganaron a Harvard*. Buenos Aires, La Nación, sábado 13 de junio de 2015. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1801297-las-claves-de-los-argentinos-que-le-ganaron-a-harvard> (Consulta: marzo 2017).
- Gvirtz, Silvina y Necuzzi, Constanza (coords.)** (2011): *Educación y tecnología. Las voces de los expertos*, 1ra ed. Buenos Aires, ANSES. Disponible en: [http://bibliotecadigital.educ.ar/articulos/read/educaci%C3%B3n\\_y\\_tecnolog%C3%ADa](http://bibliotecadigital.educ.ar/articulos/read/educaci%C3%B3n_y_tecnolog%C3%ADa) (Consulta: marzo 2017).
- Jiménez Rey, Elizabeth y Risé, Claudia** (2012): “Algoritmiar en historias: crear historias para algoritmiar mejor”, 3 a 5 de octubre, *I Jornadas Latinoamericanas de Humanidades y Ciencias Sociales - X Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades, Formación, investigación, comunicación: resignificaciones en los nuevos escenarios políticos y socio-culturales*, Aportes Científicos desde Humanidades 10, Editorial Científica Universitaria, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca. ISSN: 1851-4464.
- Jiménez Rey, Elizabeth; Liceda, Patricia; López, Gustavo; Risé, Claudia y Servetto, Arturo** (2013): “Enseñanza de Computación en Ingeniería: un diálogo de saberes para algoritmiar mejor”, 17 y 18 de octubre, *Congreso en Docencia Universitaria: Una mirada reflexiva sobre los procesos educativos en las universidades, Los desafíos actuales que afronta la docencia*, Eje 2: Estrategias Dispositivos de Enseñanza, Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Cortina, Emilia; Jiménez Rey, Elizabeth; Liceda, Patricia; López, Gustavo; Risé, Claudia y Servetto, Arturo** (2014): “Algoritmiar en Palabras -enseñar Computación en Ingeniería: un diálogo de saberes para algoritmiar mejor-”, 12 a 14 de noviembre, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos OEI, CABA. ISBN: 978-84-7666-210-6. Dis-

ponible en:<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/1037.pdf> (Consulta: marzo 2017).

**Najmanovich, Denise** (s. f.): *Desamurallar la Educación*. Disponible en:<http://denisenajmanovich.com.ar/esp/desamurallar-la-educacion-4/> (Consulta: marzo 2017).

**Odetti, Valeria** (2012): *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metáfora> (Consulta: marzo 2017).

## Anexo de Imágenes



El taller "Algoritmos en Palabras" se propone como objetivos expandir las fronteras del aula para encontrarnos con las formas de creación de otro campo disciplinar, movilizar la reflexión acerca del proceso de descubrimiento de algoritmos y explorar sus relaciones con otras experiencias creativas.

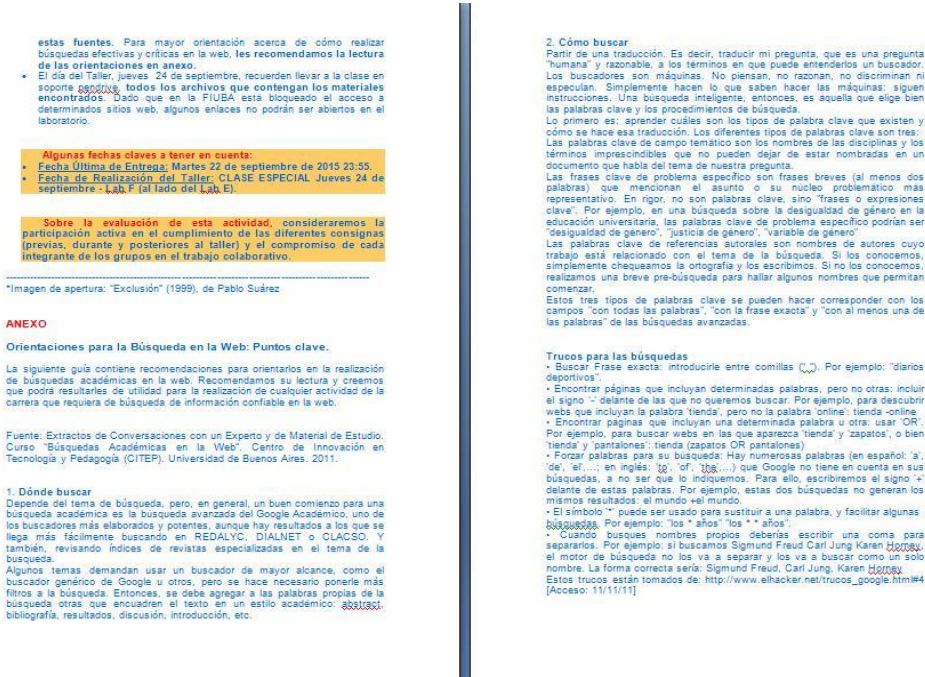
Es la intención que estos vínculos se conviertan en puentes para facilitar el encuentro de algoritmos, a través de la puesta en acción de operaciones cognitivas como buscar, indagar, explorar, observar, reconocer, analizar, elegir, omitir, incluir, excluir, omitir, reflexionar, leer, comparar, secuenciar, sintetizar, significar, relacionar, elaborar, escribir.

Por eso, la actividad apunta a ensayar nuevos abordajes en el proceso de construcción de algoritmos que conjuguen lo racional y lo afectivo, lo intuitivo y lo activo, lo singular y lo entamado, con la finalidad de promover la capacidad de aprender a pensar para resolver problemas con la computadora.

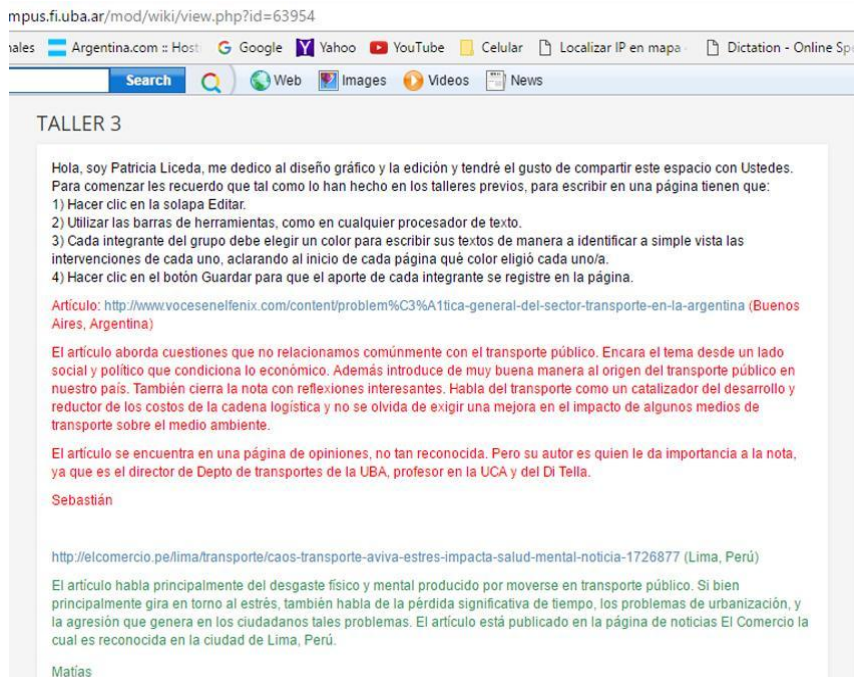
### Enunciado

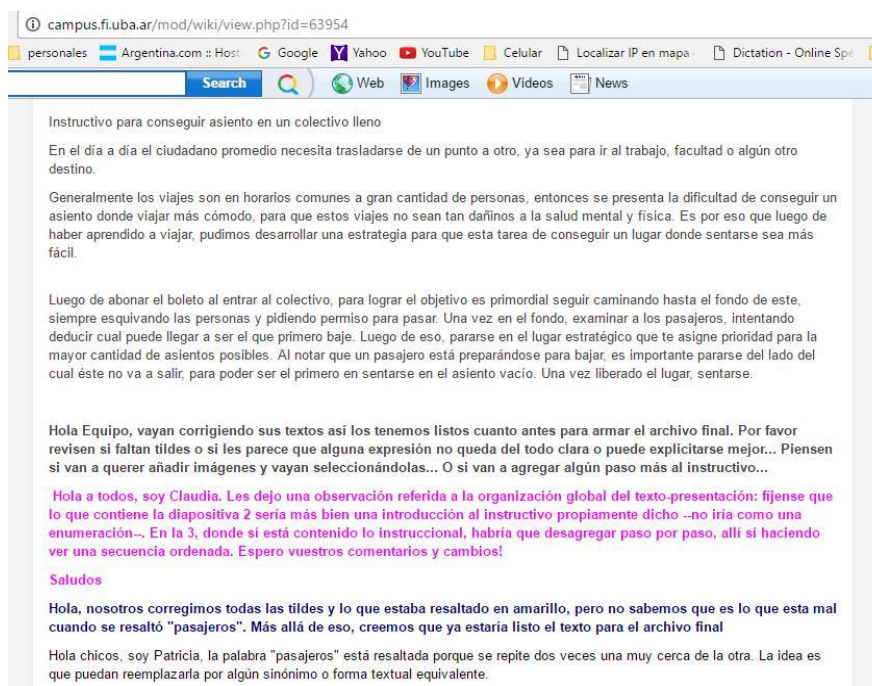
Primera consigna: —a trabajar durante las dos semanas previas al taller, 14-22 de septiembre—:

- Trabajaremos en Grupos de Trabajo de 2 o 3 integrantes en el taller "Un Lugar para Editar" habilitado en la caja 0. Si desean conformar otro grupo, pueden realizar el intercambio con [ajr7501@gmail.com](mailto:ajr7501@gmail.com), pero deben solicitar la modificación del nombre del grupo a la profesora ([ajr7501@gmail.com](mailto:ajr7501@gmail.com)).
- Para esta actividad, apuntamos a que indaguen acerca del transporte masivo de pasajeros en las grandes ciudades.
- Tómense un tiempo para pensar a través de qué diferentes miradas es posible abordar y problematizar este tema. ¿Desde el punto de vista de la infraestructura urbana? ¿Desde la economía? ¿Desde los estudios ambientales y de sustentabilidad? ¿Desde la política? ¿Desde la sociología? ¿Desde la mirada de los usuarios? ¿Qué otras perspectivas pueden enriquecer el debate?
- Tomando en cuenta estos diferentes puntos de vista, les pedimos que investiguen acerca del tema buscando en diferentes tipos de fuentes (libros, periódicos, revistas, anales de congresos, blogs, enciclopedias, páginas web, videos, presentaciones, conferencias, noticias, etc.). Las referencias provenientes del mundo del arte, la literatura y el cine serán también bienvenidas.
- Algunos [objetos](https://www.youtube.com/watch?v=3wzN4EGPw) para empezar a pensar:
  - Película *Möbius*. Acá pueden encontrar el trailer: <http://www.youtube.com/watch?v=3wzN4EGPw>
  - Documental *El tren blanco*. Aquí encontrarán una reseña: <http://www.lanacion.com.ar/577575-mirada-documental>
  - Cortos de la serie documental *Oros*, de Diego Arredondo Ortiz. Otro II - Grandes espacios cerrados, nos acerca al transporte público en la ciudad de Madrid, España: <http://vimeo.com/55181200> Puede ser interesante ponerlo a dialogar con Otro I - Encuentros cercanos, encuentros distantes, sobre los espacios urbanos en Guadalajara, México: <http://vimeo.com/55512619>
  - La página de *Facebook De bondis*: <http://www.facebook.com/debondis?fref=ts>
- Seleccionen algunos de los materiales que hayan consultado, aquellos que les parezcan de especial interés para movilizar la reflexión sobre el tema. Deberán elegir al menos un material por integrante, en diferente formato (por ejemplo, un material publicado en video, un artículo de revista y una columna periodística).
- En la wiki que les haya sido asignada, cada grupo trabajará colaborativamente presentando los materiales seleccionados y poniendo de manifiesto por qué optaron por ellos y cuál es el aporte que les parece que realizan a la temática.
- Es importante que puedan abordar la búsqueda con sentido crítico, evaluando la confiabilidad de las fuentes consultadas —esto aplica particularmente a los materiales provenientes del mundo académico y periodístico—. Por ese motivo, en los casos en que sea pertinente, les pedimos que incluyan también comentarios sobre la confiabilidad de



**Imágenes 1 y 2:** Captura de pantalla de las primeras páginas de la especificación de la actividad, con recomendaciones para efectuar y refinar las búsquedas.

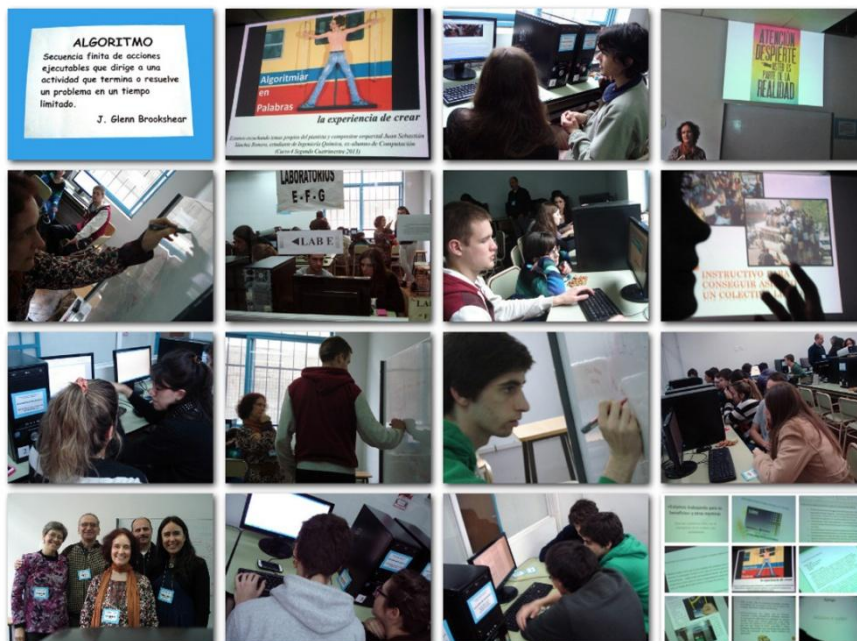




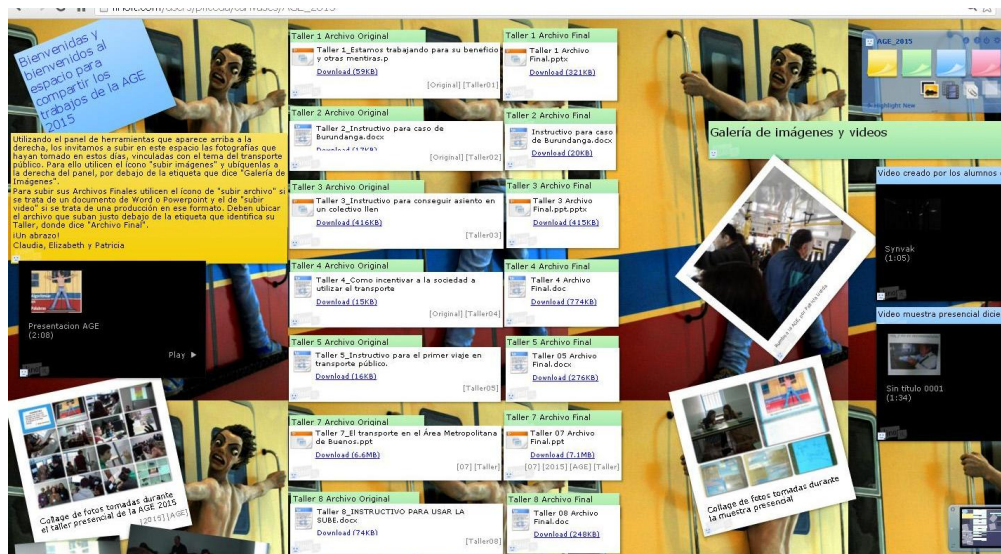
**Imágenes 3 y 4:** Capturas de pantalla de una Wiki de la tercera edición donde puede observarse el seguimiento durante todo el proceso de trabajo.



**Imagen 5:** Captura de pantalla del video presentación de la AGE. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Z1f5SNQuUzo&feature=youtu.be>



**Imagen 6:** Collage de fotografías tomadas durante el taller presencial de la tercera edición que registra sus diversos momentos.



**Imagen 7:** Captura de pantalla del mural colaborativo on line elaborado en la tercera edición donde se subieron las producciones iniciales y finales de los alumnos, como así también materiales de apoyo. Disponible en [http://linoit.com/users/pliceda/canvases/AGE\\_2015](http://linoit.com/users/pliceda/canvases/AGE_2015)

# **Las prácticas extensionistas para los alumnos de grado. Una oportunidad para la integración de la docencia, la investigación y la extensión**

ELIZABETH JORGE

LUCÍA MUÑOZ

ANDREA GARCÍA

MACARENA GUZMÁN

eli21jorge@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

## **La extensión en el ámbito universitario y la invitación a los alumnos de grado**

Las actividades del docente universitario suponen una articulación entre la enseñanza, la investigación y la extensión. De esta manera se conjugan la preparación de futuros profesionales, la producción de conocimientos y la vinculación de la universidad con la comunidad donde se encuentra inserta (López, 2012).

En relación con la extensión, puede decirse que es la función menos claramente definida, más diversamente entendida y más vulnerable a los cambios de las situaciones políticas internas y externas de la universidad (Pacheco, 2012). Sin embargo, hay acuerdo en sostener el espacio de la extensión como aquel que permite el encuentro entre la universidad y la sociedad (Arocena, 2010; Corvalán de Mezzano, 2010; Pacheco, 2012; Menéndez et al., 2013).

De esta manera, se puede afirmar que:

la extensión no sólo es un proceso de formación integral a través del cual se co-resuelven problemáticas sociales definidas, con el aporte del conocimiento producido por la investigación, la reflexión y la crítica, sino que constituye un aporte fundamental a la planificación de la enseñanza formal universitaria y para la orientación, tematización de la investigación científica. Es, por lo tanto, la función que sirve de guía política a la institución y que garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad (Pacheco, 2012: 22).

Canelones (2010) plantea que las universidades actúan como agentes sociales con el propósito de redefinir conceptos y prácticas referentes a su rol de creador de conocimientos. Estas se orientan a la transformación tanto de su propia práctica académica como de su entorno social. Para tal fin, es preciso que las diferentes entidades educativas, pongan en marcha la construcción de diferentes escenarios en los que circulen las oportunidades de crear y divulgar el saber, de modo que llegue a los contextos en los cuales se interviene.

La universidad, en la implementación de la extensión universitaria, es considerada una entidad competente para “crear, adquirir y transmitir conocimiento” (Lank & Mayo, 2002 citados en Canelones, 2010: 56), y a su vez, es capaz de transformarse y modelarse a nuevas ideas y conceptualizaciones.

En la extensión universitaria se valora el compromiso social, ya que las universidades se acercan a las problemáticas del contexto y aportan a la creación de nuevas conceptualizaciones y reflexiones. Lo cual produce un impacto en el aprendizaje.

La triada docencia, investigación y extensión habilita una configuración más integral en torno a la formación de los profesionales que transiten en la universidad. Es decir, otorga un plus a aquellos que indaguen, dentro de sus recorridos profesionales, la búsqueda de cambios en el contexto, según los emergentes que los convoque a realizar intervenciones.

Siguiendo a Canelones (2010), se puede decir que la:

Extensión universitaria, como función básica institucional, se interrelaciona con la docencia y la investigación y con su entorno socioeconómico y cultural: ocupa un lugar preponderante en el desarrollo de las políticas universitarias al vincular de manera permanente y dinámica a la Universidad con la sociedad, y estimular en el estudiante la creatividad y la capacidad crítica, la confrontación teórico- práctica y al dar utilidad social al conocimiento que se imparte en las aulas. De este modo, la universidad se constituye en un recurso valioso de transformación y progreso social (NDCE, 2002:2).

Por lo tanto, la extensión universitaria promueve la construcción de saberes actualizados y pertinentes en pos de favorecer el crecimiento humano y profesional comprometido con la transformación del contexto social. Esta coyuntura entre el saber y el contexto, concede la posibilidad del desarrollo y expansión de la extensión universitaria como educación continua, acción social y como divulgación y transferencia de conocimiento.

Esto último, está vinculado con la responsabilidad de la extensión universitaria en la formación de profesionales comprometidos con su universidad y con los intereses de la comunidad. Impulsando, de esta forma, la participación conjunta, promocionando la investigación y la docencia en beneficio de la comunidad y colaborando en generar soluciones a los problemas del entorno, desde el conocimiento diverso y heterogéneo.

Por ello, la construcción del conocimiento lleva en sí misma la posibilidad de transformar críticamente esa praxis construida socialmente en conjunto con la universidad. Esto encierra el desafío de intentar comprender las complejas interacciones existentes entre la enseñanza y la transformación social.

La extensión universitaria le ofrece al alumno encontrarse con situaciones y experiencias que enseñan nuevas formas de construir el pensamiento, como así también poner en tensión aquellos conocimientos adquiridos. Ante textos y contextos que desarrollen y develan diferentes formas de abordar la realidad, que habiliten la creación, deconstrucción y reconstrucción de conocimientos que permitan explicitar modos creativos en el ser, saber y hacer personal y profesional. La extensión universitaria como actividad de acción social conduce a modificaciones en la manera de concebir, diseñar y gestionar el currículo, y, por ende, en el aprendizaje.

Desde el año 2009, un equipo de docentes de la Cátedra de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Córdoba)<sup>1</sup>, desarrolla un proyecto extensionista llamado *Orientación y contención a los alumnos tutores*. Este proyecto surge a partir de la demanda realizada por dos escuelas pre-universitarias de la Ciudad de Córdoba. Los alumnos tutores son estudiantes adolescentes de ambas escuelas, que asisten a los últimos años (quinto, sexto o séptimos años), y voluntariamente participan realizando apoyo escolar a niños de dos escuelas primarias públicas. En el vínculo que se establece entre los niños y los alumnos tutores, prima la confianza y el lazo afectivo. A partir de ello, se suscitan ciertas emociones, malestares y sentimientos en los adolescentes, que necesitan ser expresados y elaborados con ayuda de otros. Es por ello que se solicita la intervención de la Cátedra, para poder brindar un espacio donde esto pueda ser abordado.

El servicio que se ofrece, desde el equipo interviniente de la Cátedra, a los alumnos tutores consiste en: a) facilitar un espacio que permita expresar las fantasías, creencias, temores, ideas y expectativas previas al desempeño del rol de alumno tutor; b) identificar las características personales que facilitarían el desempeño del rol; c) desarrollar estrategias que permitan la construcción del vínculo con el niño;

---

<sup>1</sup> Esta materia forma parte del plan de estudios de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, y se encuentra ubicada en el cuarto año de la formación



d) acompañar la elaboración de ansiedades básicas que la práctica genera; e) recoger las expresiones de los alumnos tutores en relación a lo que le significó la experiencia; y f) brindar un espacio de contención de las emociones generadas por la separación y disolución del vínculo.

La práctica de *Orientación y contención a los alumnos tutores*, se desarrolla durante un año lectivo, desde marzo hasta los primeros días de diciembre. Consiste en asistir a cada una de las escuelas pre-universitarias demandantes, en un total de cuatro reuniones que son entendidas como “unidades funcionales”. Es decir, que cada una de ellas se desdobra en dos o más encuentros, dependiendo de las necesidades del grupo de alumnos tutores que se acompaña. Los ejes sobre los que se desarrollan las actividades pensadas para cada uno de estas reuniones son cuatro, a saber: a) construcción del rol de tutor, b) expresión de fantasías, temores y creencias en torno al rol a desempeñar, c) seguimiento, y d) cierre y evaluación con los alumnos tutores.

Durante el año 2016 se decidió elaborar una propuesta de práctica para los alumnos de la Cátedra en el marco del proyecto extensionista que se venía desarrollando. Debe considerarse que la extensión no forma parte del currículo de la carrera, y por lo tanto, gran parte de los alumnos universitarios de nuestra facultad transitan una formación curricular obligatoria, y sólo algunos pocos añaden un voluntariado opcional y otros desconocen las prácticas de carácter extensionista que brinda la Facultad.

Se formuló, entonces, una primera experiencia que funcionaría como *prueba piloto*. Se convocó a un número reducido de alumnos (diez en total), para que la presencia de ellos en los espacios de encuentros con los alumnos tutores no fuera invasiva para los adolescentes.

El diseño de esta oferta de práctica, llevó al equipo coordinador a reflexionar sobre las implicancias en el rol docente y en la formación de los estudiantes de grado. Se pueden señalar principalmente dos ejes que guiaron las reflexiones: por un lado, una puesta en común sobre cómo se concebía la formación de los estudiantes y qué objetivos se buscaban alcanzar. Por otro, cómo se evaluaría el impacto de esta experiencia en la formación de los alumnos. La primera permitió la reflexión sobre la articulación extensión-docencia, mientras que la segunda permitió la articulación con la investigación. En los apartados que siguen se debaten cada uno de estos ejes.

## **La docencia y la extensión: Una propuesta en torno a la educación experiencial**

Formarse en una carrera relacionada con la salud implica desarrollar determinados aprendizajes, habilidades y destrezas, que se pondrán en juego en las intervenciones profesionales en un futuro. Es por ello, que se consideran importantes las formas y características del aprendizaje de los estudiantes de grado, así como el alcance y el aprovechamiento de los recursos y características personales (Esguerra Pérez & Guerrero Ospina, 2010). En este sentido, es que se consideró la concepción de *educación experiencial*, postulada por John Dewey en 1899, para definir el marco donde los estudiantes de la Cátedra de Psicología Clínica harían su participación.

La educación experiencial según Camilloni (2013) puede ser definida como:

una clase particular de aprendizajes, una estrategia de enseñanza con enfoque holístico que está destinada a relacionar el aprendizaje académico con la vida real. Con ese fin, propone al alumno realizar actividades en las que, a partir de esa conexión con la práctica, se le requiere que ponga a prueba en situación auténtica, es decir, de la vida real, las habilidades y los conocimientos teóricos que posee, que evalúe sus consecuencias, enriquezca esos conocimientos y habilidades, identifique nuevos problemas y fije prioridades en cuanto a las urgencias de su solución (p. 15).

La educación experiencial ofrece estrategias educativas, efectivas, que ponen el énfasis en la educación centrada en el estudiante, de manera interactiva con el medio, a fin de construir conocimiento. Este tipo de educación se vale de múltiples elementos, entre los cuales están los estímulos físicos y sensoriales junto a la inteligencia, con el objetivo de promover la capacidad de aprender a aprender (Department for Education and Skills, 2006 en Romero Ariza, 2010).

De la *educación experiencial* deviene, entonces, el *aprendizaje experiencial*. Éste ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Smith (2001 en Romero Ariza, 2010) señala que uno de los rasgos particulares del aprendizaje experiencial es que involucra al alumno en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de una mera “contemplación” o descripción intelectual. No obstante, este autor enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

Dewey (1938, en Romero Ariza, 2010) reivindica el potencial que ofrece la experiencia para promover conocimiento, comprendiendo que los alumnos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio. Este autor distingue distintas fases, aplicables a la educación experiencial, entre ellas: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. Por lo tanto, de acuerdo a esa perspectiva, el aprendizaje que obtienen los educandos, se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada a través de la reflexión y la conceptualización.

Durante el proceso de educación experiencial, se manifiesta un entramado de interrelaciones multidireccionales, las cuales versan en el entorno, el docente y el alumno. Es clave el rol que desarrolla el docente, en tanto que delimita un contexto que aporte una experiencia rica en estímulos de aprendizaje y ha de incentivar la curiosidad y el interés del alumno, favoreciendo su capacidad de reflexión, de conceptualización y de aplicación de conocimiento. En este proceso, el estudiante es animado a experimentar y a aplicar su creatividad e ingenio para explorar el contexto, desarrollando conocimiento.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, el apuntalamiento de fomentar una práctica de educación experiencial, contribuye a la adecuación de ciertos contenidos específicos, los cuales se ofrecen de modo reflexivo a fin de establecer relaciones entre el conocimiento y el contexto. Éstos se ajustan a las necesidades comunitarias específicas, en las que los adolescentes realizan sus actividades de tutor.

Sigmon (1999, citado en Figueroa, 2008) delimita que existe una correspondencia entre la metodología de enseñanza y el aprendizaje a través de la cual los adolescentes desarrollan y ejercitan habilidades por medio del servicio a sus comunidades y escuelas. Esta enseñanza y aprendizaje experiencial, les permite a los jóvenes comprometerse en tareas importantes y asumir roles significativos y desafiantes en la diversidad de lugares por donde circula esta dualidad. El fin al cual se aproxima este tipo de educación es incorporar ciertos dinamismos que implican historicidad y vivencias tanto individuales como grupales.

Para ello se precisa un vínculo estrecho entre los objetivos pedagógicos-académicos y las particularidades socio-comunitarias donde se realiza la tutoría. Esto se debe a que, al ser una propuesta innovadora, permite mejorar la calidad de los estudios como así también, recibir una respuesta participativa a una necesidad social que aporta a la “transformación” de las personas y de la sociedad. Para Benner (s/a pp 64, citado en Figueroa, 2008), “la experiencia es un requisito para ser experto”, la cual es coherente en apoyar y entregar valor a las experiencias de los jóvenes, lo cual promueve y estimula el avance del conocimiento.

Romero Ariza (2010) describe que la capacidad de aprender a aprender, en el marco del aprendizaje experiencial, demanda la habilidad para aprovechar todos los sentidos, tales como el oído, olfato, vista, tacto y gusto, los cuales están en interacción con el medio, para construir conocimiento; esta habilidad se incrementa si además, se utilizan los estímulos físicos que se reciben, para aprender.

Desde esa perspectiva, se defiende el valor del aprendizaje experiencial para promover la capacidad de aprender a aprender (Department for Education and Skills, 2006, citado en Romero Ariza, 2010). Es decir, el aprendizaje experiencial ofrece la posibilidad concreta de conectar teoría con práctica. Esto se refleja cuando el educando se encuentra con el desafío de responder a una amplia variedad de situaciones reales, y es en éstas donde se consolida en él un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional, y produciendo un incremento en su capacidad de aplicar lo aprendido.

Retomando una expresión de Smith (2001, citado en Romero Ariza 2010), el autor señala que uno de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es que involucra, compromete e implica al educando tanto en la interacción con el contenido intelectual como así también con el proceso de reflexión personal. Es a partir de este proceso que se construye el significado de la experiencia, como consecuencia del contacto con el contexto, y es por medio de este mismo proceso que los jóvenes logran adquirir la capacidad de transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones.

En relación con la práctica ofrecida a los alumnos, y en función a las fases de la educación experiencial, se diseñó una propuesta que incluyó, en un primer momento, una instancia previa de capacitación, donde se trabajaron ejes tales como: qué es la extensión universitaria, la presentación del proyecto, las técnicas a utilizarse en la práctica (observación, registro, reflexión, sistematización), la mirada clínica en el espacio educativo, entre otros. Luego de estos encuentros, los alumnos efectuaron la experiencia de ingresar en el campo, acompañando a las docentes en la implementación del proyecto extensionista. Es decir, ejercitaron el rol de observadores no participantes, en los encuentros con los alumnos tutores. Para ello, se los presentó al grupo de adolescentes, y se aclaró que tomarían notas de lo que aconteciera en esa reunión.

En un segundo momento, en el ámbito universitario, se llevó a cabo una supervisión de los estudiantes de la cátedra. En este espacio se pudieron trabajar las diferencias entre sus ideas previas con aquello vivenciado. Pudieron reflexionar sobre: a) su rol de observador no participante, b) las posibilidades reales de registrar todo lo que acontece en un grupo y su dinámica, c) el registro contratransferencial, que

se suscita inevitablemente en el encuentro/escucha con otros, d) sus habilidades y limitaciones para el trabajo en un futuro con adolescentes, ye) las necesidades de seguir formándose y entrenarse en determinadas herramientas.

En un tercer momento, se les pidió un trabajo de reflexión y articulación teórico-práctica. Los estudiantes pudieron preguntarse sobre el marco teórico de referencia, no al modo de “encajar teoría y práctica”, sino empezando a contemplar qué de la teoría responde a lo observado. También se abrieron camino en la búsqueda de conceptualizaciones que les permitieran comprender lo experimentado y acercar unas posibles respuestas a sus preguntas. Asimismo, pudieron comprender de manera más global la implicancia del rol profesional en un proyecto extensionista, donde cada una de las intervenciones que se hacen son para favorecer el funcionamiento de una propuesta que nos conecta con las necesidades de un grupo de la sociedad.

En este sentido, se plantea la posibilidad de un entrecruzamiento entre la teoría y la práctica, como así también la puesta en práctica de los conocimientos, habilidades y capacidades del alumno en una situación concreta de aprendizaje. Esto puede ejemplificarse con algunos comentarios de los alumnos que participaron de la práctica:

podemos mencionar la posibilidad de experimentar el rol de observador no participante. Este rol implicó mucho esfuerzo para anotar todo aquello que escuchábamos, observábamos y sentíamos (alumna 1).

la posibilidad de entrelazar todo aquello de lo que habíamos sido partícipes al tomar notas y los aportes teóricos que creíamos que nos ayudaban a explicarlo. De esta manera se pudo dar cuenta de que la teoría refleja la práctica, pero no en completud, porque siempre va a haber una parte de la misma que, sin experiencia previa, es imposible conocer (alumna 2).

Como se puede apreciar en los dichos de estos estudiantes, las reflexiones que realizan de su práctica se hace teniendo en cuenta tanto la experiencia previa como aquella que está constituyéndose a partir de su participación. Los ejemplos citados en los párrafos anteriores, buscan mostrar el modo de aprendizaje mediante la educación experiencial. Considerando que ésta es una experiencia subjetiva, que permite la permanente interacción entre la acción, el pensamiento y la reflexión.

Siguiendo a Camilloni (2013), la educación experiencial admite un proceso reflexivo que no es sin la participación del propio sujeto que construye conocimiento:

Es un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal (p. 15).

Se podría pensar entonces, este espacio de práctica para los alumnos de la Cátedra, como un lugar donde puedan aplicar las habilidades adquiridas a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; de un modo reflexivo. Además, se habilita a este espacio como transformador ya que la intervención del alumno, en su conocimiento activo, no es sin consecuencias en su subjetividad y, además, en el entorno social que habita.

En esta permanente estimulación de la puesta en práctica de su capacidad de observación y registro, se permite que el alumno despliegue su creatividad, de manera que le posibilite insertarse en otros ámbitos de los cuales, quizás, nunca haya formado parte. En relación con lo anterior, y siguiendo a Tommasino (2008), se puede aludir a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan fuera del aula, tal como lo fue esta práctica:

los procesos de enseñanza y aprendizaje se generan y operan en terreno, junto a la gente, partiendo de los problemas que la gente tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, esta situación reconfigura el acto educativo y fundamentalmente redimensiona el poder que circula en los diferentes actores del proceso. Aquí operan varios sub-procesos que desestructuran el acto educativo tal cual lo conocemos intra-muros o en el aula (p. 6).

Estos procesos de enseñanza y aprendizaje extra-muros, posibilitan diversas reconfiguraciones tanto en el docente como en los estudiantes. En cuanto al rol docente, éste se transforma desde el mismo momento en que se cambia el lugar-aula por la realidad misma. Es desde esta realidad donde se generan preguntas en boca de gente que no será evaluada y que oficia como un evaluador de lo que el docente sabe, ya que demanda soluciones y explicaciones que no están contextualizadas o regladas, que no están encuadradas por el aula (Tommasino, 2008).

Por otra parte, en cuanto a la posición de los alumnos, también se da una reconfiguración, dado que se posiciona también como un actor social y como un futuro profesional. Es preciso, entonces, desde el rol docente, valorar la experiencia y competencias de quien aprende, y además, percibir el potencial de productividad que proporcionan los aprendizajes experienciales en los alum-

nos. El siguiente apartado trata sobre las competencias adquiridas en el marco de la práctica realizada por los estudiantes de la Cátedra.

### **La investigación y la extensión: ¿Qué competencias adquirieron los alumnos con su participación?**

Uno de los aspectos que interesaba investigar con los estudiantes era el impacto de esta práctica en su formación profesional. Para ello se eligió indagar sobre las competencias que habían podido poner en práctica en las diferentes actividades implicadas. Siguiendo a González, Vilche & Knopoff (2013), se pueden definir las competencias asociándolas con la aptitud, la idoneidad, la destreza, y el dominio sobre alguna situación en particular.

Para Díaz Barriga (2003, en González et al, 2013), al concepto de competencias se relacionan los términos aptitudes y habilidades. El primero de ellos, aptitudes, da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo; mientras que el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Es un concepto que debe considerarse desde una visión integral, abarcando las capacidades del sujeto que actúa en un contexto social (González et al, 2013). Bolívar (2005) expresa que el término competencia está alcanzando una gran profusión en la última década, tanto en la literatura profesional como referido a las competencias de aprendizaje a promover en los alumnos mediante la enseñanza. En general, “competencia profesional” es la pericia, aptitud o idoneidad (p. 6-7).

Parafraseando a Álvarez Pérez (2001), se puede afirmar: no es suficiente que los estudiantes aprendan muchos conocimientos y conceptos. Sino que se hace necesario también que dominen habilidades de vida y competencias generales aplicables a la diversidad de situaciones y contextos en los que una persona se desenvuelve. Y esto sólo se logra a través de una orientación continua y organizada, de modo que se potencie tanto la dimensión académica como la personal, social y profesional. (p.6)

Los elementos esenciales de las competencias se pueden enumerar como: (1) son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; (2) están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción; (3) son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales; (4) logran resultados en diferentes contextos. Estos cuatro elementos son esenciales al concepto de competencia y no puede darse la

misma si falta uno de éstos (Fernández, 2005). Funcionaría como un sistema de engranaje, donde las partes permanecen interrelacionadas y el cambio en uno de ellas impactaría inevitablemente en el resto.

Tal como se mencionara anteriormente, en el marco de la propuesta a los alumnos, se buscó indagar sobre las competencias que habían ejercitado. Para ello, al finalizar la práctica, se les pidió que completen el instrumento “Autoevaluación de competencias en el ejercicio del rol”. Se trabajó individualmente con el *Cuestionario de autoevaluación de competencias profesionales en la tutoría* (Cocolotl González, 2014; Flores & Cocolotl González, 2015) que fue adaptado especialmente para esta propuesta (Jorge & Guzmán, 2016).

El instrumento original estaba dirigido a tutores para su automonitoreo. Consistía en 110 ítems para valorar el nivel de dominio, producto de la autoevaluación. Está organizado en cuatro dimensiones: (1) trabajo con los alumnos, (2) trabajo con familia, (3) vinculación con la escuela, y (4) recursos profesionales individuales. Cada reactivo tiene cuatro opciones de respuesta: (1) no lo poseo y necesito ayuda, (2) no lo domino y busco recursos, (3) lo domino, y (4) lo domino y puedo enseñarlo. Quien completa el cuestionario debe elegir la opción que más se acerque a su nivel de desempeño logrado hasta el momento. Se sugiere asimismo, que quien lo responde lo haga de la manera más objetiva y honesta posible, dado que los resultados son beneficiosos principalmente para sí mismo.

Para el trabajo que se presenta en este artículo, se adaptó el cuestionario, ya que se consideró que es un instrumento creado especialmente para la observación de los tutores (población destinataria del proyecto extensionista que da marco a la práctica de los alumnos de grado). Por otra parte, en relación con los estudiantes de grado incluidos, era importante que pudieran reflexionar sobre las habilidades puestas en juego durante la experiencia. Es por ello que sólo se utilizó la cuarta dimensión del cuestionario original: “recursos profesionales individuales”, con un total de 17 ítems. El cuestionario de autoevaluación, es entendido como una valoración reflexiva del tutor en términos del nivel de dominio en el trabajo realizado por el alumno sobre los recursos profesionales con los que cuenta para automonitorearse en la tarea que realiza (Cocolotl González, 2014).

El nivel de dominio de las competencias autoevaluadas oscilaron entre “lo domino” y “lo domino y puedo enseñarlo”. Esto significa que los estudiantes pudieron retomar, identificar e intervenir en la práctica de acuerdo a los requerimientos establecidos por el equipo docente. Planearon actividades con los conocimientos revisados en la capacitación previa a la práctica. Diseñaron su articulación teórica-práctica final con un buen desempeño. Mostraron actitudes respetuosas, participa-



tivas y comprometidas con la experiencia de la práctica, en sus distintas instancias (capacitación, asistencia a las instituciones, supervisiones). En este sentido, se puede decir que la experiencia ofrecida por el equipo promovió la reflexión del alumno, el desarrollo de competencias y una formación integral desde tres vertientes de desarrollo: académica, personal y profesional. Todo esto supone para el estudiante un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje.

Describiendo con mayor detalle, se pudieron detectar que aquellas competencias donde se perciben con fortalezas son: “analizar diferentes perspectivas conceptuales sobre problemáticas con los adolescentes del Proyecto Extensionista”, “respeto los puntos de vista que no coinciden con mi opinión”, “muestro interés y gusto por trabajar con adolescentes”, “muestro paciencia ante situaciones inesperadas o no contempladas con los y las adolescentes del Proyecto Extensionista”, “muestro flexibilidad para adaptarme a situaciones que estén fuera de lo común en el Proyecto Extensionista”, “mantengo la confidencialidad de lo observado en la práctica y la supervisión”, “poseo una actitud crítica y constructiva hacia las diferentes propuestas que se realizan en el Proyecto Extensionista”, “poseo interés por la búsqueda de respuestas que satisfagan las problemáticas presentadas en el Proyecto Extensionista”, “muestro interés por continuar de manera autónoma el desarrollo de mis competencias profesionales”, “muestro preocupación por superar mis carencias en cuanto a conocimientos y habilidades”.

Considerando estas competencias auto-percibidas por los mismos estudiantes, se podría afirmar que la propuesta del equipo se acerca a una formación sobre los conocimientos científicos y técnicos, con capacidad de aplicarlos en diversos contextos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar, tanto personal como profesionalmente (Villa Sánchez & Villa Leicea, 2007).

Por otra parte, aquella competencia en la que percibieron que deben seguir trabajando para mejorarla o adquirirla, fue “analizo mi sentir y actuar respecto a los entrevistados”. A partir de estos resultados, el equipo docente interviniente tiene el desafío de generar, en las próximas propuestas de prácticas, las condiciones necesarias que permitan fortalecer y ejercitar aquellas competencias que se “consideran aprehendidas”, a la vez que posibilitar el desarrollo de otras con las que todavía no cuentan o lo hacen de manera muy incipiente.

Asimismo, si se tiene en cuenta el concepto de competencia profesional, es decir,

la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del desempeño de una profesión y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas

y actitudes necesarias para realizar las tareas propias de su profesión con eficiencia y calidad (Rodríguez Pérez, Rojas González & Vera Soria, s/f: p. 2).

Puede decirse que los estudiantes pudieron poner en juego los recursos intelectuales, los conocimientos disponibles, realizando un ejercicio de sus competencias de modo más flexible y profundas (Contreras, 1999, citado en Barrón Tirado, 2009).

Todo esto se corresponde con aquello que se sostiene en cuanto a la educación universitaria: se dice que tiene, entre sus objetivos fundamentales, formar profesionales competentes al servicio de la ciudadanía. Bolívar (2005) expresa que:

las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido ético, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia, servicio a otros (p. 6).

Como señala Hortal (2002, citado en Bolívar, 2005), para que un profesional se legitime como experto, la competencia profesional no basta. Para lograrlo, el profesional necesita asumir los compromisos que comparte con sus colegas de profesión. Es decir, apoderarse de la responsabilidad de tratar de proporcionar competente-mente las prestaciones y servicios específicos según los estándares de excelencia que en cada contexto se espera de cada tipo de servicio profesional.

Por otra parte, se hace necesario en este punto, hacer algunas puntualizaciones sobre el proceso de reflexión personal que se habilitó hacia el final de la práctica, mediante el cuestionario implementado.

No debe olvidarse que la reflexión personal contribuye a la autoevaluación, la cual exige planificar, percibir, recordar, pensar, analizar, sintetizar, inferir, valorar, tomar decisiones, entre otras. Es necesaria para valorar las fortalezas y áreas de oportunidad en el proceso de aprendizaje durante la práctica (Cocolotl González, 2014). En el caso de los alumnos incorporados a la práctica de grado, la autoevaluación se llevó a cabo al finalizar la experiencia. Siguiendo a Rueda (2010), se puede decir que la autoevaluación se constituye en una herramienta que permite un conocimiento sistemático de la situación analizada, de la orientación para las acciones futuras y la construcción de sentido en la toma de decisiones.

Tal como sostiene Flores, Otero y Lavalleé (2010), las personas que se autoevalúan asumen un compromiso con su aprendizaje y reflexionan sobre las implicaciones futuras de la formación profesional. La autoevaluación permite tomar con-

ciencia sobre las propias limitaciones. Con lo cual se activan mecanismos para superarlas y proponer acciones innovadoras para mejorar la práctica (Cocolotl González, 2014).

Es así que, analizar los procesos y hacer una evaluación general de las fortalezas y límites que encuentran a la hora de articular la teoría con la práctica, son claves en el proceso de aprendizaje. La valoración es un elemento que permite el desarrollo profesional y potencia la calidad formativa de los estudiantes de grado. Se puede pensar, entonces, que el aprendizaje comienza a la hora de la primera propuesta y el compromiso de llevar a cabo la tarea. Es un acercamiento que los ayuda a pensarse en terreno, a ir construyendo una identidad profesional, a equivocarse y a asumir responsabilidades.

### **Consideraciones finales**

Tal como sostienen Villa Sánchez y Villa Leicea (2007), las universidades siempre han tenido en su misión el desarrollo de una formación integral de sus estudiantes. En este artículo se buscó reflexionar sobre la incorporación de los estudiantes de grado para llevar a cabo prácticas en el marco de un proyecto extensionista.

Si se piensa en la palabra extensión, se puede atribuir que hay algo que se extiende, que va más allá de la universidad, pero que a la vez comparte con ella. La extensión no como algo que está “fuera de”, sino como práctica que puede funcionar articulándose con la docencia y la investigación.

La posibilidad de incorporar a estudiantes avanzados de una carrera de grado a un proyecto extensionista permite, primero, que conozcan y puedan interesarse por las prácticas extensionistas que proporcionan un encuentro entre la universidad y la comunidad. Segundo, insertarse en otro ámbito de aprendizaje que permita la adquisición de herramientas para construir su identidad profesional. Esta identidad, no está solamente determinada por la inserción de alumnos a diferentes prácticas, sino que también se apoyará en conocimientos previos, en la educación experiencial y en procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. De esta manera se logra una integración de los conocimientos y experiencias en las trayectorias de cada alumno.

Por otra parte, se procuró que los estudiantes logren una articulación teórico-práctica del quehacer del psicólogo clínico en el marco del proyecto extensionista. A través de las distintas actividades propuestas, se procuró la apropiación y revisión de los conceptos propios de la disciplina. Además, se entrenaron en la utilización de

herramientas fundamentales para el ejercicio profesional: la observación y el registro, los cuales facilitaron la reflexión posterior. Es decir, se buscó integrar compromiso, conocimiento y puesta en práctica, a la par que se promovió la reflexión ética en el ejercicio de la profesión.

Por último, al indagar sobre el impacto de la práctica en los estudiantes, mediante la evaluación de las competencias en las diferentes actividades en las que participaron, implicó un posicionamiento del equipo docente interviniente. En este sentido, se pensó a la práctica ofrecida como un espacio de formación de conocimientos científicos y técnicos, que pueden aplicarse en contextos diversos, y que promueven una integración entre los saberes, los valores y las actitudes (personales y profesionales), promoviendo el desarrollo de la identidad profesional. En base a la reflexión personal que llevaron a cabo los alumnos, sobre la experiencia realizada, se puede inferir que, mediante esta práctica, se ha contribuido significativamente en la formación profesional.

Para finalizar, se puede decir que el equipo docente se encuentra en los albores de un camino, largo e interesante, que permitirá el diseño y desarrollo de nuevas estrategias en el trabajo con los alumnos de grado dentro de la extensión universitaria. Porque, tal como lo plantean Villa Sánchez y Villa Leicea (2007):

no se trata sólo de mejorar la preparación profesional de los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino, principalmente, ofrecer una formación más sólida, más firme, más acorde con el enfoque de lo que debe ser una buena formación universitaria, que ayude a los estudiantes a saber, saber hacer, a convivir y a ser (p. 17).

## **Bibliografía**

- Álvarez Pérez, P. R.** (2012). Los planes institucionales de tutoría y el desarrollo de competencias en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: Un estudio desde la perspectiva del alumnado. *Perfiles educativos*, 34(137), 28-45.
- Arocena, R.** (2010). Curricularización de la extensión: ¿porqué, cuál, cómo? En *Cuadernos de Extensión N° 1*. Uruguay: Universidad de la República.
- Barba, L. & Alcántara, A.** (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro*, 38 (diciembre).
- Barrón Tirado, M.** (2009) Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*.

- Bolívar, A.** (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Camilloni, A.** (2013) La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez, G. (Comp.) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Cocolotl González, D.** (2015). *La Autoevaluación en los tutores del PAES: la construcción de un cuestionario*. [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de México.
- Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. y Stephen, J.** (2003). *Educating citizens: Preparing america's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*, San Francisco: Jossey-Bass
- Contreras, J.** (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Editorial Morata.
- Corvalán de Mezzano, A.** (2010). *Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria*. (2º Ed.). Buenos Aires: Eudeba Editorial.
- Esguerra Pérez, G. & Guerrero Ospina, P.** (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6 (1), pp. 97-109.
- Fernández, J. M.** (2005). Matriz de competencias del Docente de Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Figueroa, A. A. (2008)**. Ética, solidaridad y “aprendizaje servicio” en la educación superior. *Acta Bioethica*.
- Flores, R. & Cocolotl González, D.** (2015). *Cuestionario de Autoevaluación de las Competencias Profesionales en las tutorías*. [Inédito].
- Flores, R. C.; Otero, A. & Lavallesc, M.** (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de postgrado. El caso de los psicólogos escolares. *Revista Perfiles Educativos*, 32 (130), pp. 8-24.
- González, M.; Vilche, E. & Knopoff, P.** (2013). Aprendizaje fuera del aula. Aportaciones de la extensión universitaria. *Segundas Jornadas de Investigación y Transferencia. Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional La Plata*.
- Hortal, A.** (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer
- Jorge, E. & Guzmán, M.** (2016). Adaptación del Cuestionario de Autoevaluación de las competencias profesionales en las tutorías, para alumnos tutores, coordinadores y estudiantes observadores. [Inédito].
- López, M. L.** (2012). *Extensión universitaria: situación actual y aportes metodológicos*. San Salvador de Jujuy: Universidad Nacional de Jujuy, Universitaria de Jujuy.

- Menéndez, G.** (Comp.) (2013). *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Pacheco, M.** (2012). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, pp. 21-30.
- Rodríguez Pérez, M. A.; Rojas González, A. & Vera Soria, F.** (s/f). Acción Tutorial Basada en competencias. Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías. Universidad de Guadalajara.
- Romero Ariza, M.** (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Revista de Antropología Experimental*, 10.
- Rueda, M.** (2010). Autoevaluación y autonomía. *Revista Perfiles Educativos*, 32 (130), pp. 3-6.
- Tommasino, H.** (2008). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. Disponible en [psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino\\_practicas\\_integrales.pdf](http://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf)
- Villa Sánchez, A. & Villa Leicea, O.** (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, pp. 15-48.

# Conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en Profesores de Psicología

LIVIA GARCÍA LABANDAL

CLARA MESCHMAN

ANDREA GARAU

livialabandal@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

## Introducción

El presente trabajo expone la discusión en la que se enmarca la investigación en curso que lleva adelante la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Psicología de la UBA la cual indaga las prácticas evaluativas y los significados a ellas atribuidos por docentes del nivel superior.

La calidad de la Educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Si bien el presente estudio se centra en la evaluación de los aprendizajes, es necesario destacar su relevancia como dispositivo para considerar la calidad del desarrollo curricular en su conjunto y de la formación del estudiante en particular.

Con frecuencia se la reduce a mera medición de los productos, perdiendo de vista la riqueza inherente a los procesos de aprendizaje significativo. Se concibe a la evaluación como continuo proceso de reflexión acerca de la marcha del proceso de construcción de aprendizajes. Esta concepción, demanda una actitud de constante investigación por parte del docente y de los alumnos, al tiempo que se valoran aspectos relevantes, obstáculos, debilidades y posibles factores intervinientes. Se trata de un proceso que permite disponer de información continua y significativa que permite acceder a un conocimiento profundo de la situación pedagógica. Del valor de este proceso se desprende la posible pertinencia y eficacia de las decisiones asumidas a posteriori y su mejora.

Se trata de un proceso complejo en el que se implican diversidad de interpretaciones y presupuestos. Demanda la explicitación de los mismos en función de identificar y controlar las variables intervinientes; desde allí es posible comprender el marco de referencia desde el cual se opera. Esta identificación también compromete no sólo al objeto a ser evaluado, sino también al sujeto que evalúa.

Los modelos mentales del docente, así como sus preconcepciones respecto del alumno, de sus potencialidades, de la naturaleza del contenido enseñado, etc. invariablemente están presentes en toda instancia de evaluación. Dada la frecuencia con que estas representaciones presentan su condición de implícitas resulta indispensable reflexionar críticamente identificando los efectos no controlados que ejercen sobre nuestra conducta.

En el ámbito de la formación docente universitaria actual se perfila el interés sobre las competencias evaluativas y metacognitivas toda vez que éstas representan un saber complejo, resultante de la disposición, integración y dinamización de otras capacidades y habilidades. La noción de competencia es asumida como modo de operacionalizar el saber sobre aquellas habilidades del docente que posibilitan en los alumnos verificar el progreso de sus aprendizajes, a través de la construcción colaborativa de indicadores que expresen el alcance de los objetivos educacionales.

Esta perspectiva sobre la evaluación posiciona a docentes y estudiantes en una actitud de revisión de las prácticas áulicas en tanto que auspicia la valoración de aspectos relevantes, obstáculos y posibles factores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje y pone en evidencia representaciones mentales del docente relacionadas con la evaluación, impregnando de significados intersubjetivos y particulares a los actores involucrados.

### **Las competencias para enseñar**

La formación docente ha sido objeto de preocupación a lo largo de la historia y puede afirmarse que es uno de los problemas más significativos en el ámbito actual de los sistemas educativos.

Diversos autores parten de los aportes de Terhart (1987) para pensar la formación docente como un complejo proceso que comienza en los inicios mismos de la escolaridad de las personas, continua con su formación de grado y se nutre fundamentalmente de lo que denominan “socialización laboral” o “socialización profesional”.

En el ámbito de la didáctica universitaria resulta de interés describir las competencias que debería presentar un docente ya que se trata de un saber complejo, resultante de la integración, de la dinamización y de la disposición de un conjunto de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados de manera eficaz, en situaciones que tienen un carácter común (Lasnier, 2000).



El desarrollo de competencias para enseñar implica centrarse en un modelo de formación que si bien se nutre de la noción de aprendizaje, éste es entendido en su anudamiento dinámico, experiencial y contextual. Lo relevante en la formación docente, toda vez que se procura promover capacidades y disposiciones para afrontar situaciones complejas, dinámicas e imprevisibles, es favorecer la vivencia de experiencias sociales e intelectuales, individuales y colectivas que superen ampliamente el entrenamiento técnico o la incorporación de saberes teóricos desvinculados de su contexto de transferencia. El compromiso es integral, de todas las dimensiones de saber, del poder hacer y del ser.

Zabalza (2009) en cuanto a las competencias docentes del profesor universitario destaca la capacidad para planificar el proceso, para seleccionar y presentar los contenidos disciplinares, para ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, el manejo didáctico de las TICs, la gestión de metodologías de trabajo didáctico y la evaluación de los aprendizajes. Paralelamente enfatiza todas aquellas habilidades orientadas hacia el establecimiento del vínculo interpersonal con los alumnos, así como la capacidad para reflexionar sobre la propia práctica y los distintos niveles de compromiso e implicación personal e institucional.

Para Toledo (2005) la competencia puede ser definida como la capacidad del sujeto para movilizar y organizar sus recursos cognitivos y afectivos para hacer frente a una situación. Es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera intencionada un conjunto integrado de recursos en vías de resolver una familia de situaciones problema. Alude a la capacidad del sujeto para recurrir a los conocimientos adquiridos tanto académicos como experienciales, a las habilidades intelectuales y sociales, a los intereses propios o de sus pares, apropiándose de ellos en forma intencionada. Esta autora considera nodales en la formación docente las dimensiones: didáctica, evaluativa y metacognitiva.

La competencia didáctica refiere la habilidad del docente para establecer una relación de enseñanza; implica la construcción de un conjunto de relaciones sociales entre él y sus estudiantes, en la perspectiva de una acción delimitada en un encuadre espacio temporal académico determinado, y cuya finalidad es provocar cambios en ellos.

La competencia evaluativa remite a la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos. Implica el buen uso del saber y del saber hacer en situaciones dadas, saber intervenir, buscando los indicadores que expresen que el sujeto ha logrado los objetivos educacionales. Incluye la capacidad para concebir y generar situaciones evaluativas de acuerdo al nivel de los alumnos, con una visión amplia de los

objetivos que estos deben lograr, señalando el progreso de cada uno en una aproximación formativa y de regulación de su aprendizaje (Toledo, 1994; Perrenoud, 2004).

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo.

La presente línea de investigación se enfoca principalmente en las dos últimas.

## **Antecedentes**

En el PROINPSI llevado a cabo por el presente equipo, denominado El desarrollo de Competencias Didácticas, Evaluativas y Metacognitivas en Profesores de Psicología en formación (2013-2014) se investigó la formación docente universitaria y en particular las competencias nodales que posibilitan el desempeño requerido en el aula en el escenario actual de la educación superior. Se indagó el desarrollo y manifestación de tres de las dimensiones consideradas centrales en la intervención docente: el componente competencial didáctico, el evaluativo y el metacognitivo.

Se procuró identificar y caracterizar las competencias docentes en Profesores de Psicología en formación que cursan la materia Didáctica especial y práctica de la Enseñanza en el Profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, analizando la presencia de cambios en las prácticas de enseñanza realizadas. Se analizaron las representaciones de los Profesores en Psicología en formación en relación con las intervenciones realizadas toda vez que la formación docente es entendida como un proceso complejo que demanda la permanente adquisición, estructuración y reestructuración de saberes que auspician la labor de enseñar.

De acuerdo con los resultados obtenidos, y considerando que la intervención competencial del docente se sostiene en las tres grandes categorías consideradas como marco de referencia en el citado estudio - los componentes didácticos, evaluativos y metacognitivos -es posible afirmar que el dispositivo de formación enmarcado en una Comunidad de aprendizaje puede resultar eficaz en la mejora selectiva de algunos de los componentes didácticos.

Conforme la tradicional secuenciación de toda intervención didáctica – entendida ésta en términos de fase pre-activa, interactiva y post-activa – se observa en el marco de la investigación que el dispositivo implementado bajo la denominación Comunidad de aprendizaje evidencia particular incidencia favorable sobre la fase pre activa y sobre la post activa. Se perfila en consecuencia el valor del trabajo andamiado que se

instituye tanto en los abordajes iniciales orientados hacia la facilitación de la inmersión progresiva en campo (a través de observaciones y entrevistas; el trabajo asociado al diagnóstico del grupo clase y el trabajo colaborativo de cara a la planificación de la intervención) como en los abordajes finales, posteriores al dictado de cada clase a través de la instancia de devolución destinada a la reflexión sobre lo actuado.

Sin embargo su influencia sobre el desarrollo de componentes evaluativos y metacognitivos a lo largo del transcurso de la clase, en la fase interactiva, pareciera ser menor, o tal vez cabe interrogarse acerca de la cualidad de componentes que implican una mayor complejidad, la cual no permitiría una más rápida tramitación al interior de unidades acotadas de tiempo, tales como las consideradas en el trayecto de formación inicial de referencia.

La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata aprendices mayormente noveles dada su escasa o nula formación o experiencia docente previa.

Flavell (1976) definió el concepto de metacognición utilizando dos enfoques, uno referido al conocimiento sobre los propios objetos y procesos cognitivos y el otro focalizado en el control que es posible ejercer sobre la propia cognición. Después de los trabajos pioneros, ésta noción ha sido sujeto de estudio por parte de numerosos autores (Antonijevick y Chadwick, 1982; Chadwick, 1985; García y La Casa, 1990; Haller, Child y Walberg, 1988; Nickerson, 1988; Otero, 1990; Rios, 1990; Swanso, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; Yussen, 1985). Para Antonijevick y Chadwick (1982) constituye el grado de conciencia a la que es posible acceder acerca de las propias actividades mentales, es decir, del propio pensamiento y aprendizaje. La metacognición a lo largo del desempeño docente refiere, entre otros aspectos, a la habilidad para realizar la observación de los procesos en marcha orientados hacia objetivos y metas determinadas, en este caso vinculados claramente con los propósitos de facilitación del aprendizaje de los estudiantes. El acceso al complejo entramado de información que se suscita a lo largo de la instancia interactiva – el proceso relativo al enseñar– así como su procesamiento en tiempo real requiere de operaciones cognitivas relativas al monitoreo y a la autorregulación de la intervención. Y estas son las dimensiones que se asume demandan mayor tiempo de desarrollo o tal vez requieren de dispositivos diferenciales orientados hacia su incentivo.

La competencia evaluativa comporta la habilidad del docente para verificar el progreso de los alumnos, su capacidad para usar un amplio campo de conocimientos respondiendo con experticia a las demandas situacionales. Implica la capacidad de captar la información significativa y multidimensionada que se juega en la clase, su

inmediata y precisa interpretación así como el planeamiento estratégico de acciones acordes con lo que el escenario y los actores presentes demandan.

Paralelamente incluye la capacidad para generar situaciones evaluativas de acuerdo con las variables contextuales, orientando las intervenciones hacia la intencionalidad de enseñanza previamente formulada, y tal vez debiendo reformularlas, enriqueciendo la propuesta. El profesor evidencia competencia metacognitiva cuando es capaz de anticipar cursos de acción, cuando puede prever efectos y esgrimir capacidad estratégica para satisfacer las demandas que presenta el devenir del proceso de la clase.

Los datos obtenidos permiten pensar que estos componentes competenciales de la intervención docente constituyen aspectos de lenta y gradual formación, evidenciando ser aquellos en los que los dispositivos de formación deberían focalizar mayor atención orientando renovadas herramientas para su incentivo y consolidación.

## **Metodología**

Los objetivos que guían esta investigación son relevar y analizar las conceptualizaciones y significados atribuidos a las prácticas evaluativas en profesores de psicología que se desempeñan en el nivel superior. Los específicos apuntan a relevar y caracterizar las conceptualizaciones de los profesores de psicología en torno a la evaluación; relevar y describir las conceptualizaciones de los profesores de psicología en torno a sus prácticas e instrumentos de evaluación prevalente; analizar las posibles continuidades y rupturas entre las conceptualizaciones y significados atribuidos a la evaluación y las prácticas que enuncian; explorar las relaciones que establecen los profesores de psicología entre modalidades de enseñanza y modalidades de evaluación; explorar las relaciones que establecen los profesores de psicología entre las instancias de evaluación y las oportunidades de aprendizaje que estas representan e identificar y analizar instrumentos de evaluación más utilizados por profesores de psicología en el nivel superior.

Enmarcada en una metodología cuali cuantitativa, la investigación pretende relevar los significados atribuidos por los profesores de psicología de nivel superior a las prácticas evaluativas para analizar las posibles continuidades y rupturas entre dichos significados atribuidos a la evaluación y a las prácticas de enseñanza a ellas vinculadas.

A fin de operacionalizar las variables a analizar en el presente estudio, se ha diseñado y seleccionado una batería especialmente adecuada, para la recolección

de datos, integrada por los siguientes instrumentos: Una Entrevista Estructurada sobre Prácticas de Evaluación en Profesores de Psicología (EPEP). Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015) y una Guía para Análisis de Instrumentos de Evaluación. Autoras: García Labandal, Livia; Meschman, Clara y Garau, Andrea (2015).

La **muestra** estuvo constituida por 63 Profesores de Psicología en ejercicio que se desempeñan a cargo de espacios curriculares afines con la Psicología en instituciones de gestión pública y privada de nivel superior universitario y no universitario de la zona CABA, Metropolitana.

Al analizar la variable sexo en la muestra, el 75% de resultaron mujeres y el 33% restante hombres. Respecto de la edad los datos relevados marcan que el 3% está constituido por docentes que tienen entre 25 y 30 años, el 11% con 31 a 35 años, el 17% con 36 a 40 años, y el 70% restante más de 41 años. Al revisar los títulos que poseen, en varios casos tienen más de una titulación, por ello se tomará la Titulación máxima alcanzada en el posgrado y el grado: Para el Grado se considerarán: Licenciatura, Sólo profesores y Licenciados y Profesores en Psicología. Y para el Posgrado: Carreras de Especialización- Maestrías- Doctorado. Se relevó que el 20% de los entrevistados son Licenciados en Psicología; el 67% son Licenciados y Profesores en Psicología, el 8% es Magister en Psicología Educacional, el 5% ha cursado Carreras de Especialización y sólo el 1% alcanzó a realizar Doctorado. Las Instituciones otorgantes de esos títulos que mencionan son: UBA; IFD Prov. de Bs. As.; UDESA; FLACSO; ISALUD; UAI; ISP de Educación Inicial "Sara Eccleston"; INSP "Joaquín V. González"; Universidad de León España; Univ. Del Museo Social Argentino; Profesorado Santo Domingo, entre otras. En cuanto a los años de egreso de las carreras que cursaron se releva que el 11% egresó entre los años 1980 y 1990; el 24% entre los años 1991 y 2000; el 53% entre los años 2001 y 2010 y el 12% restante luego del 2010. Respecto de la antigüedad en la docencia se encontró lo siguiente: el 8% tiene de 1 a 5 años de antigüedad en la docencia, el 29% entre 6 y 10 años, el 8% entre 11 y 15 años, el 22% entre 16 y 20 años y el 33% más de 21 años. En cuanto a la antigüedad que tienen en la Institución laboral refieren el 28% tener entre 0 y 5 años; el 26% entre 6 y 10 años; el 12% entre 11 y 15 años, el 22% entre 16 y 20 años y el 12% restante afirma tener más de 21 años de antigüedad en la institución educativa donde trabaja. En cuanto al Nivel educativo en el que se desempeña de manera prevalente y las asignaturas a su cargo se halló lo siguiente: El 48% dicta clases en el Nivel Universitario; el 43% Nivel Terciario no Universitario y el 9% en Espacios curriculares en la escuela secundaria /Nivel Medio. Al analizar la formación pedagógica se halló

lo siguiente: el 57% de los entrevistados refiere haber cursado el Profesorado de Psicología, luego de haber cursado la Licenciatura en Psicología; el 7% Maestrías relacionadas con la especificidad de la Psicología y la Educación (Maestría en Psicología Educativa, Maestría en Educación o Maestría en Docencia Universitaria), el 13% ha realizado Cursos de formación docente o actualización didáctica; el 11% refiere haber cursado Posgrados (Posgrado en tecnologías y Educación, Posgrado en Cognitivismo); el 8% Profesorados de otras asignaturas (Profesorado de Filosofía, Profesorado en Ciencias de la Educación) y el 4% refiere no haber realizado capacitaciones pedagógicas

Se presentan a continuación las categorías de análisis construidas en consonancia con el marco teórico y el estado del arte a partir de las cuales se analizan los datos recogidos.

### **Definición de Categorías y dimensiones de análisis**

1- Conceptualizaciones de los profesores de psicología en torno a la evaluación y a sus prácticas e instrumentos de evaluación prevalente

Litwin (1998) establece distintos significados prevalentes en torno de la evaluación de los aprendizajes. La mayoría de ellos refiere a procesos ligados a “*apreciar, estimar, juzgar, atribuir valoración*”. De modo no tan evidente cursan mutuas relaciones entre aprender y enseñar en contextos situados con alta incidencia sobre las prácticas docentes y en particular sobre las prácticas evaluativas.

Serrano Sanchez (2010) afirma que el modelo del “Pensamiento de profesor” (*Teacher thinking*) perfilado en la comunidad científica desde 1975 establece un corte diferencial con modelos explicativos previos de corte conductual. Este enfoque procura conocer los procesos de razonamiento del profesor acaecidos en el transcurso de su actuación profesional en tanto sujeto reflexivo que asume decisiones, emite juicios, desarrolla creencias. Se asume en consecuencia que los pensamientos del profesor orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979a; Shavelson y Stern, 1983).

Si bien estos desarrollos han generado líneas diversas podría afirmarse que existe relación próxima entre los conocimientos, las creencias, concepciones, conocimientos subjetivos generados a partir de experiencias situacionales específicas (Moreno Moreno y Azcárate Giménez, 2003 citado en Serrano Sanchez, 2010).

En el presente estudio se toma la noción de “*conceptualizaciones*”, en una línea similar con la que autores como Caravita y Hallden (1994) han planteado, en la frontera entre la Psicología Cognitiva y los Enfoques Socio-culturales del Cambio y Desarrollo Conceptual. Las “*concepciones*” son estructuras estables, profundas, implícitas en gran medida, pero conforman matrices basales de muy lenta y difícil transformación en el desarrollo personal. Son conjuntos de conocimientos y creencias arraigados y sostenidos como marcos referenciales de la comprensión y percepción de la realidad. Están vinculadas, imbricadas con las concepciones y éstas a su vez entrelazan teorías implícitas con teorías científicas de la disciplina psicológica, de la pedagogía y la didáctica de la psicología. Las teorías implícitas no están conformadas por conceptos aislados, se manifiestan como un conjunto medianamente interconectado de conceptos, diferente al de las teorías científicas. “Las personas organizan su conocimiento sobre el mundo en torno a teorías implícitas que componen un conjunto organizado de conocimiento sobre el mundo” (Rodrigo, 1994:39) “... construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales [que incluyen cargas motivacionales y afectivas], obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social” (Rodrigo y otros, 1993:117).

En tanto incidentes sobre la práctica de enseñar, las conceptualizaciones acerca de la evaluación, sus procesos y herramientas son considerados objeto de indagación.

Las dimensiones de análisis consideradas en el presente estudio refieren a: 1- Evaluación como proceso global vinculado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; 2- Evaluación como proceso de verificación de saberes; 3- Evaluación como proceso de acreditación; 4- Evaluación como proceso que provee información sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza; herramienta de Autoevaluación de la implementación didáctica que facilita el ajuste de su práctica de enseñanza. Proceso de comunicación; 5- Proceso complejo de carácter político, social, ético; 6- Valoración de carácter subjetivo; 7- Evaluación como proceso de comunicación y esclarecimiento para el alumno.

## 2- Relaciones entre Evaluación y Aprendizajes

Explorar las relaciones que establecen los profesores entre ambos procesos resulta de interés toda vez que con frecuencia son asumidas como aspectos escindidos; con frecuencia la administración de un examen es entendida como “corte” en el

proceso. Paralelamente se suele atribuir escasa relevancia a la retroalimentación que la práctica evaluativa opera sobre las condiciones, resultados y procesos de aprendizaje. Dimensiones como el valor del éxito o del fracaso; las habilidades y estrategias de resolución de la instancia examinadora, la incidencia de las experiencias previas sobre las disposiciones de aprendizaje suelen ser escasamente percibidas por los profesores. Profesores y estudiantes suelen entenderlas como prácticas diferenciadas y escindidas.

Distintos autores que aportan al estado del arte abonan a la discusión respecto de esta categoría de análisis. Por ejemplo Mc Donald; Boud & Gonczi (2000) señalan que la evaluación es un estímulo relevante para el aprendizaje toda vez que provee información sobre la evolución en términos de logros y dificultades en la apropiación de habilidades y saberes. Prevalece en esta significación la perspectiva de la evaluación como dispositivo de comunicación que esclarece la toma de decisiones de profesores y estudiantes, resultando una vinculación de clara consustanciación.

Feeney (2013) destaca que las decisiones responden a juicios o valoraciones que resultan del análisis de la información disponible en base a ciertas condiciones, criterios, modelos de intervención y principios de procedimiento y recupera a Perrenoud en su afirmación de que siempre se evalúa para actuar (2004).

Nombrada como campo de controversias y paradojas, la evaluación ejerce un efecto de “inversión” o trastocamiento sobre los significados atribuidos por docentes y alumnos y sobre las prácticas evaluativas (Diaz Barriga, 1993; Litwin, 1998).

Diaz Barriga (1993) señala que la evaluación, en sus desvíos, invierte problemas de carácter social en pedagógico didácticos, así como el debate psico educativo suele ser reemplazado o enmascarado por perspectivas técnico instrumentales que se imponen.

Paralelamente Litwin (1998) señala que ciertas prácticas evaluativas tradicionales y consolidadas suelen reemplazar el interés genuino del alumno por aprender, el “deseo de saber”, anteponiéndosela necesidad de aprobar. Al interior de estos procesos se descuidan aspectos medulares de la implicación del estudiante en el proceso de aprender más allá de la acreditación.

En la tensión constitutiva que encierra todo proceso educativo, entre una voluntad normalizadora y otra tendiente a la liberación y autonomía del otro, en la interacción pedagógica se despliegan sentidos múltiples vinculados con un discurso singular del docente que habilita, juzga, incentiva, sanciona, reprueba, premia, etc. A su vez la co construcción recíproca emergente facilita u obtura comportamientos, representaciones y discursos que si bien cursan por fuera de la evaluación formal



revisten una importancia sustantiva sobre los procesos de subjetivación que se desarrollan en el ámbito educativo (Mancovsky, 2011).

En el presente estudio se indagan las significaciones atribuidas a la interfase aprendizaje –evaluación al tiempo que se explora el reconocimiento de posibles vinculaciones sustantivas, escasas o nulas entre ambos procesos, así como se pretenden pesquisar los posibles sentidos evaluativos que los docentes atribuyen a los comportamientos, actitudes de los estudiantes en el marco del proceso formativo

### 3- Incidencia de la Capacitación pedagógica sobre las prácticas evaluativas

Mc Donald, Boud & Gonczi (2000) señalan que los aspectos relativos a la evaluación no suelen ser incluidos de modo sistemático en la formación profesional docente, al tiempo que no se le otorga la relevancia que este proceso demanda. En esa línea alertan acerca del efecto nocivo de las “malas prácticas” evaluativas sobre los sujetos y sus aprendizajes – de peso superior a cualquier otro aspecto relativo a la enseñanza.

Paralelamente se suele considerar de bajo impacto en la formación docente la capacitación esporádica sobre tópicos específicos escindidos del ámbito experiencial de desempeño.

García Feijoo & Eizaguirre (2016) en un trabajo de investigación reciente llevado a cabo en la Universidad de Deusto - presentado en el Foro Internacional de Innovación Universitaria – relevan los modelos mentales prevalentes del profesorado universitario, destacando que el principal desafío expresado es aquel que se vincula con la percepción del profesor en relación a “su falta de preparación” para responder a las demandas de los sujetos y contextos actuales que le impone la educación en el nivel superior.

Considerados aspectos que revisten interés sobre el tópico bajo investigación se releva la presencia o ausencia de dispositivos de Capacitación recibidos, las conceptualizaciones vinculadas a la incidencia de las mismas sobre la transformación de la práctica desde la perspectiva de los propios docentes, así como la valoración positiva o irrelevante atribuida a la misma.

### 4- Dimensión temporal de la práctica evaluativa

Desde la tradicional consideración de tipologías en relación con los momentos de implementación tales como *evaluación inicial /diagnóstica*, *evaluación proce-*

*sual, sumativa /de cierre*, etc. se perfila una clara vinculación entre las prácticas evaluativas y las intencionalidades implicadas conforme el devenir temporal del proceso de aprendizaje.

Las conceptualizaciones del profesor en relación a si se trata de un proceso permanente, si se considera al monitoreo de la comprensión con impacto sobre la información que se releva, si la evaluación es entendida como un etapa prescripta al cierre de un proceso de acreditación, aportan información acerca de la prevalencia de una percepción integradora o más bien fragmentada de la práctica evaluativa.

Con frecuencia la pregnancia de una calendarización institucional arbitraria impregna la intencionalidad de la práctica docente despojándola de otros sentidos que seguramente albergan potencialidades respecto de la gestión de los aprendizajes y la mejora de la intervención de enseñanza.

En línea con Feeney (2013) se asume que una evaluación formativa o procesual contribuye a que el profesor clarifique el sentido de las actividades que propone y explicita aspectos relativos a la intencionalidad de su práctica (Camilioni, 2004).

Perrenoud (1999) define a la evaluación formativa en tanto continua, como auténtica reguladora del aprendizaje ya que contribuye a las tareas del estudiante a través de la cooperación en el ritmo y tiempos de la enseñanza y en la naturaleza de las actividades que propone y el tipo de ayuda que introduce en consecuencia. Se perfila una ampliación de la acepción restringida de la evaluación en un encuadre expandido a lo largo del proceso.

En línea con la discusión esbozada se considera la distribución temporal de las instancias evaluativas y las argumentaciones que las sustentan.

## 5- Instancia de devolución como retroalimentación del proceso de aprendizaje

La retroalimentación ejerce un rol determinante que a menudo es minimizada (Mc Donald, Boud & Gonczi, 2000). Comprender a la evaluación como un proceso entramado con las prácticas de enseñanza a lo largo de todo el periodo temporal implica diseñar dispositivos al servicio de la retroalimentación.

La competencia metacognitiva es la capacidad de la persona para preguntarse acerca de sus procesos cognitivos, para planificarlos, para evaluarlos antes, durante y después de la realización de una tarea, así como reajustar sus acciones cuando esto sea necesario. Le permite continuar aprendiendo y facilita estrategias para hacerlo. La metacognición como monitoreo evaluativo de la cognición requiere sin

duda operaciones avanzadas, más aún cuando se trata aprendices mayormente noveles dada su escasa o nula formación o experiencia docente previa.

Flavell (1976) definió el concepto de metacognición utilizando dos enfoques, uno referido al conocimiento sobre los propios objetos y procesos cognitivos y el otro focalizado en el control que es posible ejercer sobre la propia cognición.

En esta dimensión, desde la intervención de profesor a través de la facilitación de la devolución se juegan alternativas ligadas a la generación de oportunidad de nuevos aprendizajes, a la promoción de la implicación y de la autoagencialidad del sujeto respecto de sus propias estrategias de aprendizaje. El pasaje de un posicionamiento heterónomo hacia una progresiva autonomía respecto de la gestión de los aprendizajes depende en gran parte de la conceptualización que sostiene el profesor al respecto.

Desde la perspectiva del rol del profesor la administración del control sobre el proceso también es una variable a considerar con incidencia sobre la calidad de los avances promovidos.

## 6-Habilidades que se dinamizan a través de la evaluación

La evaluación reclama un viraje sostenido y progresivo que se aleje de la mera recuperación de contenidos y se oriente hacia la recolección de evidencias diversas sobre logros, avances, etc. que los alumnos han podido construir a partir de su interacción en contextos y entornos diversos de aprendizaje.

Malpica (1996) adhiere a una noción de competencias en la que se privilegia el desempeño entendido como la expresión de los recursos que pone en juego un sujeto cuando lleva a cabo una actividad (en sentido amplio), y pone énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no sólo en términos de conocimientos, sino sus capacidades para el afrontamiento de situaciones, y actitudes en un marco contextual en el que el desempeño es relevante para la profesión. En el presente estudio se abona a una perspectiva integrativa de los aprendizajes promovidos y alcanzados, que recupere la complejidad de los procesos dinamizados, su valor en tanto contextualización y potencialidad de transferencia.

Desde la tipología de habilidades cognitivas se toma la clasificación de ((Weinstein y Mayer, 1986), que permite analizar los procesamientos de información en función del grado de complejidad y desafío cognitivo que revisten:

Habilidades para centrar la atención

Habilidades de recolección de información

Habilidades de memoración

Habilidades generativas (producir nueva información, sentido o ideas)

Habilidades de integración (conectar y combinar información)

Habilidades de evaluación (evaluar la razonabilidad y calidad de las ideas)

De este modo se pretende relevar y analizar la naturaleza de los resultados de aprendizaje evaluados, el tipo de exigencia requerida en términos de habilidades cognitivas y resultados de aprendizajes logrados.

## 7-Criterios de evaluación

La evaluación *referida a criterios* hace mención a la obtención de información sobre el dominio de conocimientos, destrezas y habilidades específicas alcanzado por un grupo de estudiantes en función de las pautas establecidas a priori por el docente. Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar o patrón; es decir que establece una comparación entre un resultado y el objetivo de aprendizaje preestablecido. En síntesis permite obtener información acerca del grado en que una meta de enseñanza ha sido alcanzada (Celman, 1998)

Celman y Litwin (1998) acuerdan en que los criterios de Evaluación son todas aquellas normas que se determinan antes de iniciar el proceso de enseñanza y que se toman como base para valorar el rendimiento de los alumnos. En consecuencia es posible afirmar que expresan dimensiones del objeto evaluado y como tal debe ser explícitos y deben ser consensuados en la díada docente alumno.

Cabe mencionar que el evaluador construye los criterios en función de sus concepciones y del propósito de la evaluación, en forma consciente o implícita.

Considerada una dimensión de incidencia sobre las oportunidades habilitadas al autoaprendizaje del alumno y a su agencialidad y autonomía para regular sus estrategias de aprendizaje es considerado un aspecto de interés en la presente investigación. La inclusión de criterios y su apropiación por parte de los estudiantes es entendida como habilitación de la autorregulación de los aprendizajes y del propio desempeño más allá del espacio del aula.

## 8-Innovación en las prácticas evaluativas o prevalencia de modelos instituidos en una tradición de “medición de resultados”

Mc Donald; Boud & Gonczi (2000) en su presentación sobre las “*Nuevas perspectivas sobre evaluación*” en la Sección Educación Técnica y Profesional de la UNESCO (París, 1995) señalan los desafíos que se perfilan sobre las prácticas evaluativas y el requerimiento de respuestas innovadoras que reclama el sistema educativo. Algunos de los aspectos bajo análisis residen en las conexiones –no suficientemente exploradas – entre aprendizaje y evaluación, en la necesidad de focalizar la evaluación en el desempeño, las capacidades y competencias, así como la necesidad de extender los sistemas externos de evaluación institucional.

## 9- Agentes involucrados

Se relevan sujetos considerados en la práctica evaluativa en función de identificar agencias, responsabilidades, roles asumidos y atribuidos, matrices interagenciales emergentes, etc.

Tanto para la promoción de prácticas integracionistas, como para la generación de políticas inclusivas dirigidas a reducir la exclusión social, distintos especialistas entienden que será crítico desarrollar modos de comunicación y coordinación entre los distintos agentes y las distintas instituciones que toman parte en estas políticas, las cuales se encuentran reclamando cambios sociales importantes.

## **Algunos resultados preliminares**

1- Tensión entre verbalizaciones que expresan considerar a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y ausencia de evidencia de procesos de recolección de información continua y significativa que permita acceder a un conocimiento profundo y singular de la situación pedagógica.

2- Tensión entre concepciones cercanas al carácter “integrador” de la evaluación y persistencia de instancias escindidas del proceso de enseñar y aprender, más cercanas a la acreditación y la calificación.

3- Si bien desde el ámbito de la formación docente universitaria actual se perfila en agenda el interés sobre las competencias evaluativas y metacognitivas no se advierten indicios de revisión de prácticas tradicionales ligadas a la recuperación de

información en consonancia con una fuerte sobrecarga respecto del valor de los datos recabados en tanto “dictamen” sobre el desempeño del alumno, con baja percepción acerca de la incidencia de las prácticas de enseñanza sobre el mismo.

4- Considerando el acto de evaluar como esencialmente subjetivo e interpretativo, se asume que al compartir posturas evaluativas, los profesores podrían repensar y reconstruir sus significados, reorganizando su hacer de forma crítica y abriendo nuevas posibilidades. Posturas socio histórico culturales han destacado el valor de la reelaboración de lo que cada sujeto trae al colectivo y lo que es capaz de aprender, de construir, a partir de la interacción con otros. Sin embargo se advierten en las verbalizaciones escasas o nulas referencias respecto de espacios colaborativos destinados al análisis conjunto entre docentes de los resultados de las evaluaciones. Se perfila la evaluación como acto “a solas” al interior de cada asignatura o espacio curricular. Estos hallazgos cobran valor en confrontación con desarrollos actuales que destacan la relevancia de la evaluación formativa (que se espera emergente) construyéndose a partir de procesos de diálogo sobre la evaluación, sobre los aprendizajes y sobre la enseñanza.

5- Si bien aparecen valoraciones referidas a la mutua vinculación entre evaluación y aprendizaje no aparecen argumentaciones que expliciten los modos particulares en que estas vinculaciones suceden.

6- Si bien existe acuerdo en las opiniones de los profesores referidas a componentes ligados a la responsabilidad, la ética y el compromiso que implica la evaluación, no aparecen significaciones referidas al impacto de la misma sobre los aspectos personales, subjetivos del sujeto en formación (por ejemplo impacto del éxito y del fracaso escolar, el desarrollo de estrategias de afrontamiento para mejores desempeños, el impacto de trayectorias y aprendizajes previos sobre el desempeño, etc.)

7- Prevalencia de sesgos “normalizadores” sobre las practicas descritas en ausencia de mención de estrategias que habiliten el respeto de la diversidad por ejemplo en cuanto a los singulares tiempos de aprendizajes o a la necesidad de evaluaciones personalizadas o con mayor grado de autogestión y autorregulación por parte del estudiante.

## **A modo de cierre**

La búsqueda de la excelencia en la educación superior es una exigencia actual que compromete a todos aquellos implicados en las tareas educativas y a todos

los ámbitos, facetas y componentes del proceso de formación de los futuros profesionales. Esa búsqueda se manifiesta en la voluntad de un perfeccionamiento continuo de la enseñanza universitaria sobre bases científicas, que sustenten las decisiones y el quehacer cotidiano de las instituciones educativas e impulsa, a la vez, el desarrollo de la investigación pedagógica como necesidad del propio perfeccionamiento.

La Universidad del siglo XXI requiere de la formación de profesionales competentes, responsables, capaces de desempeñarse con independencia, seguridad y flexibilidad en diferentes contextos, de gestionar de forma autónoma, el conocimiento necesario para el ejercicio de su profesión durante toda la vida y sobre todo de lograr una actuación profesional ética y de compromiso social, que se resume en la formación integral del profesional; la cual puede ser potenciada en un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que el estudiante transite gradualmente hacia niveles superiores de autonomía en el proceso de formación profesional con la orientación del profesor. Las prácticas evaluativas revisten gran incidencia sobre estos aspectos. La función tutorial requerida puja y reclama consolidación en las intervenciones docentes.

Estos desafíos exigen un cambio en la cultura docente en la universidad, flexibilidad para acomodarse a los continuos cambios, tanto en la configuración del curriculum como en la incorporación de habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos. Esto, sin lugar a dudas, demanda una redefinición del trabajo del profesor e impone un nuevo enfoque en la formación docente.

En la toma de decisiones relativas al proceso de evaluación inciden conceptualizaciones del profesor sobre qué, cómo, cuándo y para qué evaluar, y éstas con frecuencia operan con eficacia aunque desde un plano no siempre explícito. Estas ejercen influencia sobre el juicio y la definición de acciones a seguir configurando escenarios de facilitación o de obturación respecto de la calidad de los aprendizajes logrados.

Las prácticas evaluativas con frecuencia son afrontadas desde conceptualizaciones que se sustentan en contradicciones entre saberes teóricos construidos a lo largo de la formación profesional del docente y saberes provenientes del sentido común alimentados de las propias experiencias de aprendizaje. Se asume que la indagación puede contribuir a explorar las relaciones que establecen los profesores de psicología entre modalidades de enseñanza y modalidades de evaluación y como éstas propician u obstaculizan mejores y más significativas oportunidades de aprendizaje.

Coincidimos con Litwin (1998) en que la evaluación, planteada en profundidad, es un proceso que pone en cuestión todas nuestras concepciones acerca de la enseñanza y la educación, posibilitando el aprendizaje, porque pone en acto las condiciones esenciales "*de una buena enseñanza: la fuerza epistemológica y la fuerza moral del docente*".

## Bibliografía

- Anijovich, R.** (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós. Cap 5 Nuevas formas de evaluar
- Anijovich, R.** (comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R.; Malbergier, M. y Sigal, C.** (2004). "La evaluación alternativa, develando la complejidad". En *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Artiles Olivera, I & Mendoza Jacomino, A.** (2008) *La evaluación del aprendizaje, un indicador para elevar la efectividad del tutor en el contexto de Universalización de la Educación Superior*. En Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 46/4junio de 2008-
- Basualdo M.E., García Labandal L., Ortega G., Meschman C.** (2010) "Aprendiendo a enseñar Psicología. Tendencias y desafíos en la construcción de un rol". Publicado en "*Memorias de las XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores del Mercosur*", Revista con Referato. Aprobado y publicado agosto 2010. ISSN 1667-6750.
- Blanco, A.** (2009) *Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea
- Browun, R. y Glasner, A.** (2007) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Camilloni, A.** (1997). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En: Autores Varios: *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. y otros** (2010). *La Evaluación Significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. y otros.** (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. (Págs. 35 a 176)
- Camilloni; A.** (2004). "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". En *Revista Quehacer educativo*. Montevideo.



- Cano, E.** (2009) *Como mejorar las competencias de los Docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Madrid: Graó.
- Caravita, S., & Halldén, O.** (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, pp. 89 - 111.
- Celman, S. (1998). **“¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento”**. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chartier, R.** (1991), "Las prácticas de lo escrito" en Philippe Aries y George Duby, *Historia de la vida privada*, vol. 5, Madrid: Taurus.
- Cole Michael y Engeström Yrjo** (2001). “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana
- Dearing, R.** (1997) *Higher education in the learning society. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education*. London: HMSO
- Delors, J.** (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (1993). **El examen: textos para su historia y debate. México: UNAM.**
- Díaz Barriga, A.** (comp) (1993) *El examen. Textos para su historia y debate*. Mexico. Ctro de Estudios sobre UNAM
- Díaz Barriga, F.** (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill Capítulo 5 La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza
- Flavell, J. H.** (1976) *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- González, J. y Wagenaar, R.** (2003) *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final - Proyecto Piloto, Fase 1*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Hager, P., Holland, S., & Beckett, D.** (2002) *Enhancing the learning and employability of graduates: The role of generic skills. (Position Paper No. 9)*. Melbourne: BHERT. Retrieved November 28, 2003, from <http://www.bhert.com/Position Paper No 9.pdf>
- Imbernón, F.** (1998) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Klenowski, V.** (2007) *Desarrollo de Portafolios. Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F.** (2000) *Réussir la formation par competences*. Montreal: Guérin.
- Le Boterf, G** (2001) *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión.

- Leal Soto, F.** (2004) *Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas*. En Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Litwin, E.** (1998) *“La evaluación campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza”*. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E.** (1998) *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En D Camillioni La Evaluación.
- Litwin, E.** (2008) *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez Pastor, V.**(2006) *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lopez Pastor, V.** (2009) *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V., y Webb, G.** (2011) *The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications*. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V. M., Martínez-Muñoz, L. F., y Julián, J. A.** (2007) *La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados*. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, 2. Obtenido de [http://www.redu.um.es/red\\_U/2](http://www.redu.um.es/red_U/2)
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G.** (2012) *Student performance and student and tutor workload in pilot projects relating to formative assessment strategies*. *Journal of Further and Higher Education*, 1-18. IFirst Article. Obtenido de: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Machado, A. L.** (2006) “Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa”. En: *Modelos innovadores en la FDI*. J. Murillo Torrecilla (Coord.) Chile. OREALC/UNESCO, pp 9
- Martín, E. y Cervi, J.** (2006). *Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores*. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp.419-434). Barcelona: Graó.
- Martínez Fernández, J. R.** (2003). *Las Concepciones de Aprendizaje y su Cambio Conceptual*. En: S. Castañeda (coord.), *Psicología Educativa. Teoría en la práctica*. México: Ediciones de la Universidad de Guadalajara y Manual Moderno.

- Navarro, V. et. Al.** (2009) *La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: proceso y abordaje*. En Revista Iberoamericana de Educación. Número 52/7 2010. ISSN: 1681-5653
- Pérez Echeverría, M. P., Pozo, J. I., & Rodríguez, B.** (2003). Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje. En: C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa*, pp 33 - 44. Barcelona: Síntesis.
- Perrenoud, Ph.** (2003) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Perrenoud, Ph.** (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, Ph.** (1999). *Avaliacao entre duas lógicas. Da excelencia de regulacao das aprendizagens*. Porto Alegre: Art Med.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, P.** (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Rodrigo, MA. JyCorrea, N.**(1999) *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*, en J. I. Pozo y C. Monereo(Coord.), *El aprendizaje estratégico*, Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Rodrigo, MA. J.** (1994) “*Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar*”. En M.J. Rodrigo (ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis,
- Rodrigo, MA. J., Rodríguez, A. yMarrero, J.**(1993)*Las Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor,
- Schön, D.**(1998)*El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Tejada Fernández, J.** (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 7 N° 2. <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>.
- Terhart, E.** (1987) *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación?*. Revista de Educación, 284, 133–158.
- Toledo Pereira, Mónica** (2006) Competencias didácticas, evaluativas y metacognitivas. En Revista de Orientación Educativa V20 N°38, pp 105-116, 2006.
- Vosniadou S., Schnotz W. y Carretero, M.** (2006) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Vosniadou, S.** (2006). Investigaciones sobre el cambio conceptual: direcciones futuras y de vanguardia. En: W. Schnotz, S. Vosniadou y M. Carretero (comps.) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.

**Vygotsky, L.** (2005) *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Aiqué.

**Zabalza, M. A.** (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# Multidisciplinariedad con Aprendizaje Integrado bajo Dispositivos de Neurodidáctica

MARÍA CRISTINA LAPLAGNE SARMIENTO

claplagne@unsj.edu.ar

Facultad de Ingeniería

Universidad Nacional de San Juan

## Introducción

Este trabajo espera presentar evidencias adquiridas en base a la investigación acción sobre modos de innovación viables en las experiencias educativas de gestión de curriculums transformadores en Inglés para fines académicos y articularios de niveles, luego del abordaje con dispositivos concretos y factibles que tendieron a integrar en diferentes proyectos una armónica unión de currícula y práctica. Surgió de los proyectos de investigación que se vienen implementando desde el año 2014 y que se ubican dentro del Programa de Mejoras Educativas de la Cátedra de Inglés para ESP- inglés para fines específicos- en las carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de San Juan. Se pretende en este trabajo alcanzar una postura epistemológica científica que de modos holísticos amplíen la difusión y construcción del conocimiento en las aulas de lenguas extranjeras en el nivel superior y secundario a través de una resumida crítica a las estructuras y entramados socio políticos y culturales que operan sobre los objetivos de los planes de estudio y que afectan cada encuentro didáctico en el aula. La aspiración del sistema y de sus agentes de gestión docente y administrativa es la inserción de los estudiantes como futuros profesionales competentes y transformadores en las sociedades de la región (Rivas, 2015; Navés, 2009; Pavón y Rubio, 2010). Sin embargo, ambos niveles del sistema, secundario y superior, se encuentran frente a una crisis que propulsa a serias reflexiones y estimula a promover cambios urgentes.

Este estudio se basó en el concepto de transversalización curricular como una de las tendencias posibles que actualmente, marca el discurso de la Didáctica en el nivel superior, en especial para el área de las lenguas extranjeras. Al transversalizar, se suman las acciones, contenidos y competencias de todos los actores del sistema para el incremento de la calidad educativa a través de contenidos pluri-valentes (Coyle, 2007; Marsh, 2010), esto es son funcionales a varias etapas de acción en el

proceso de aprendizaje o de evaluación del mismo. Este tipo de articulación o de suma de esfuerzos en la práctica genera acontecimientos diferentes que se enlazan al nuevo rol de la universidad. Se caracteriza por el hecho de cátedras que abandonan compartimentos estancos, apuntando a lograr la integración de los saberes, de las acciones y de los modos de ser y ejercer ciudadanía en el mundo (Bain, 2006; Claxton, 2007), al permitirle a los aprendices adquirir y desarrollar actitudes tendientes al bien común. Este modelo de gestión educativa es un modo de enfrentar la constante transformación de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la capacitación permanente de los profesionales a la que están llamados los egresados del sistema. Así mismo, comprueba que los resultados de la mediación educativa en el contexto social presente puede ser distinto en sus planteos y puede brindar respuestas a la urgente necesidad de adecuación a las variables globales y culturales en las que nos encontramos insertos (Rivas, 2015).

En primer lugar, desde una dimensión estratégica, observaremos los resultados de investigaciones que dan cuenta de las transformaciones reflexivas de las cátedras como consecuencia de la integración sistémica de prácticas lingüísticas integradas a otras ciencias. Se demostrará cómo diferentes recorridos dentro de los niveles superior y secundario (Rivas, 2015; Wedell, 2009) pueden articular sus posturas teóricas y prácticas. En segundo lugar, se compartirán los cambios gestados mediante herramientas de enseñanza tecnológica, virtual y presencial bajo configuraciones y modelos innovadores (Sandoval y otros, 2013) desde una dimensión técnico-didáctica. Por último, desde una dimensión holística integral, se presentarán los resultados de temas sociales, culturales y del aprendizaje global referidos a conflictos, resistencias, virtudes y posibilidades superadoras que poseen los enfoques empleados desde la Neuro-didáctica (Ansari y Coch, 2006; Bär, 2006; Dietrich, 2004). En esta dimensión, se abordarán los alcances de comprensión que comprometen al sujeto primero y último de la innovación, el estudiante. Se tratará de comprender en su análisis, las razones que subyacen a su necesidad de formación bajo una perspectiva ética, integral y crítica (Feuerstein y otros, 2010).

Siendo el fin último de este trabajo la aspiración de movilizaciones en los modelos de praxis y de cambios en la toma de decisiones en lo concerniente a incorporación de dispositivos de mediación educativa, se presentan técnicas y herramientas que facilitan las innovaciones tales como los diagramas V, los esquemas de resolución de desafíos transdisciplinarios (González García, 2008), los diseños de construcción colectiva (Meyer y Turner, 2002), las configuraciones temporo/espaciales inteligentes y corporativas (Capó-Vicedo, 2010), los procesos y cuestionamientos propios del “mindfulness” (Dietrich, 2004; Munakata, Casey y Diamond, 2002), las

estrategias y técnicas instrumentales de la neuro-cognición (Barab y Plucker, 2002), algunas herramientas de gamificación (Bär, 2006), algunos recursos de clases invertidas por instrucción entre pares y las herramientas omnipresentes de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento- Tac (García Aretio, 2014).

La ideología contemplativa de las fuerzas que afectan la comprensión y la significatividad de las experiencias constructoras de abstracciones, competencias y procesos de formación en la educación logran en su adición e integración potenciar todos los recursos mejorando así, los logros que se pueden alcanzar en el aprendizaje. Una gestión áulica formada, integrada, innovadora y crítica con herramientas y estrategias diversas dota a los docentes de nuevas perspectivas orientadas a incentivar y gestionar acciones sistémicas marcadas por la búsqueda incesante de superación.

### **Marcos para una aventura científica**

La lengua extranjera en la Educación Superior lleva a los docentes a estudiar contenidos de otros campos científicos y este hecho se ve potenciado cuando se trabaja con aprendizaje integrado como metodología de trabajo en las rutinas y los encuentros didácticos. La necesidad de estudiar la disciplina específica fue una tendencia en el espacio de ESP Comercial e implicó desarrollos en la Lingüística Aplicada. Actualmente y como consecuencia de la globalización, las comunicaciones y la circulación de la información y el conocimiento, se modifican también la gestión de los procesos educativos (Coyle, Meyer, & otros, 2015), que ven en la integración una configuración didáctica superadora. En el ámbito del Inglés Académico, este enfoque ha ganado adeptos y cobró un nuevo ímpetu ante la incorporación en el trabajo áulico de proyectos educativos bilingües en los niveles primarios y secundarios (Pavón y Rubio, 2010). El uso del método AICLE o CLIL es sinónimo de análisis, síntesis e integración educativa desde conocimientos provenientes de dos o más áreas del saber. Según Marsh y Frigols (2007), la metodología enmarca al estudiante en posiciones particulares y personales contemplando sus intereses y disposiciones específicas. Valora el punto de partida para posteriores desarrollos sociales, psicológicos, cognitivos y fisiológicos de manera abarcadora para permitirle a los alumnos moverse a zonas de desempeños posibles. Niños, jóvenes o adultos asumen sus conocimientos previos para comprometerse a lograr el manejo de estrategias en pos de nuevos conocimientos, en los cuales el inglés es vehículo de la innovación en sus desarrollos en otros campos, como por ejemplo Historia, Geografía,

Ciencias Naturales, entre otras. En nuestro estudio, la integración abarcó el idioma Inglés para Matemáticas, Química y Ciencias Sociales con estudiantes de la universidad en las carreras de Ingeniería y para Ciencias Naturales y Exactas con alumnos del nivel Secundario.

En tanto enfoque metodológico, el aprendizaje integrado emplea avances científicos desde los paradigmas constructivista y cognitivo. Es una herramienta de mediación en la apropiación de los contenidos de las disciplinas integradas mediante el idioma (Navés, 2009). Es un modelo para solucionar la crisis educativa con nuevas herramientas que pueden provenir de diferentes campos, especialmente, al momento de resolver problemas que se le plantean al alumno para movilizar sus competencias en el saber. Con un bagaje extenso de herramientas y técnicas, se promueve la comprensión de cada alumno hacia sí mismo y se le guía hacia la aceptación de desafíos planteados dentro de proyectos en los cuales la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes implica que el estudiante se contacte con la experiencia educativa desde su propia vivencia. El corolario de su esfuerzo es la comprensión de temas específicos y también, de aspectos de su persona en un estadio de nuevos desarrollos, en los cuales el proyecto le ha servido como excusa para su propio desempeño y crecimiento.

Desde una postura filosófica y epistemológica, el aprendizaje integrado en el nivel universitario, ha demandado al equipo de investigación inmerso en este estudio que se diferenciaron las experiencias didácticas acorde con la edad, nivel madurativo y desempeño lingüístico de los sujetos de las experiencias. Nuestra investigación accionó detectó entrenamientos diferenciados en cuanto a competencias, objetivos y posiciones en los dos niveles abordados, universitarios y secundarios. Contemplando los constructos de la andragogía (Knowles, Swanson y Holton, 2001), se observó una diferencia principalmente, en los modos de respuesta de los estudiantes ante la innovación curricular. Este hecho y su posterior valoración y comprensión llevaron a ponderar la importancia de considerar intereses, actitudes y alcances cognitivos del alumno para la elaboración del plan de labor de un proyecto siguiendo los principios de la andragogía. Esta propicia la valoración del sujeto del aprendizaje, como radicalmente diferente del sujeto de la pedagogía por sus estadios de pensamiento, por las valoraciones, competencias y valores meta-cognitivos y relacionales que el joven y/o el adulto han alcanzado. El sujeto didáctico se constituye en un ser con capacidades, desarrollos, procesos lingüísticos, niveles, estrategias y expectativas que determinan una configuración cognitiva particular (Wedell y Malderez, 2013). Mediar sus procesos de aprendizaje implica distinguir al aprendizaje desde posiciones y configuraciones diferentes, si se espera alcanzar alto impacto en los logros



aspirados. En nuestro estudio, la mediación y su posterior investigación contemplaron la manera vivencial y práctica para trabajar con multidisciplinariedad, lo cual es un desafío porque el análisis y reflexión crítica de la práctica debe atender a una multiplicidad de factores.

Uno de los principales es el hecho de contemplar los procesos cognitivos implicados en la innovación didáctica, consideración que precisa de una especial atención por parte de los docentes que aspiran a mejorar sus currículas. Gestionar desde la neuro-cognición lleva al docente a adherir en primera instancia que la especie humana debe su evolución a la genética, a su desarrollo y crecimiento histórico-personal y a su adaptabilidad de comportamiento al contexto social. El docente debe incidir con su oferta innovadora desde la contemplación de los mecanismos neurológicos que involucran a la enseñanza y al aprendizaje como procesos diferentes y vinculantes. En segundo término, deberá motivar y mejorar la autoestima del que aprende y deberá alentarle a establecer vínculos ecológicamente sanos con docentes, otros alumnos, con el contexto en general y con el proyecto en particular, entendiendo que el conocimiento, el trabajo, el estudio, las actividades curriculares deben tender naturalmente a desarrollarse con responsabilidad, flexibilidad, colaboración, estima y respeto (Kandel, 2007; Hebb, 2009). La misma naturalidad también, se aplicará hacia procesos y productos que surjan de los aportes y juicios valorativos o evaluativos sobre el propio trabajo de los actores/gestores del proyecto. La mayoría de tales juicios provienen de la reflexión sobre las actividades gestadas dentro del currículo innovador tendiente a promover procesos comprensivos y analíticos, como meta relativa a una capacidad crítica y razonada hacia cuestiones científicas y tecnológicas de actualidad en la formación profesional. Este modelo de trabajo neuro-cognitivo se basa en la comunicación verbal, científica y tecnológica mediante el diseño de planteos problemáticos para la vinculación de conocimientos teóricos, prácticos, creativos y en el uso de competencias básicas y mejoradas como resultado del aprendizaje constructivo, comprensivo y significativo en dos o más áreas del saber, o sea la interdisciplinariedad que es el eje pivotante del aprendizaje integrado.

Se puede afirmar que este aprendizaje constructivo es el reflejo de la activación de un grupo de neuronas reactivas a los comportamientos empáticos, sociales o imitativos, las neuronas en espejo o especulares. Ellas son la base de comportamientos simultáneos inherentes a los procesos de aprendizaje por su necesidad cerebral de espejar una representación mental (Kandel, 2007). Estas **células** se activan al *ejecutar una acción y/o al observar la ejecución de una acción por otra persona. Se encuentran ubicadas en la **corteza frontal inferior del cerebro,***

cercanas a la zona del **lenguaje** y permiten la relación entre el lenguaje y los símbolos o hechos comunicativos. A través de su estudio y de la comprensión de los comportamientos, tales como la empatía, el aprendizaje por imitación de sonidos y gestos, la solidaridad, la responsabilidad y la autonomía, los científicos comprenden como los individuos se determinan como tales (Kandel, 2010).

Desde los aportes de la Neuro-cognición, los docentes comprenden y modifican sus planes de trabajo y diseñan sus innovaciones curriculares con propuestas avanzadas desde la comunidad científica, comprendiendo que la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje; que aprender es natural al cerebro y al encéfalo y que las acciones de ambos producen su propia individualidad (Hebb, 2009). La neuro-didáctica adhiere a la concepción de optimización del aprendizaje basado en nuestro potencial cerebral mediante estrategias didácticas que promueven pensamientos, recuerdos, emociones, percepciones y finalmente, múltiples aprendizajes. Usar con fines educativos las capacidades cerebrales especulares y de plasticidad sináptica, es ayudar al cerebro de los aprendices a establecer comunicación en respuesta a los estímulos del medio, es alentar en tales neuronas la formación de huellas fisiológicas o Hebbianas para que tiempo, esfuerzo y eficacia de procesos produzcan la transferencia de la información a nivel de los nexos o senderos cognitivos (Manes, 2015). Estos senderos neurales se modifican y allí, subyace la razón por la cual los docentes deban privilegiar la incorporación en sus currículas de diversos tipos de experiencias y de juegos, que apunten a la solución de problemas desde múltiples inteligencias para lograr aprendizajes significativos y mejoras en la psico-dinámica cerebral. Es la misma razón que le permitirá al docente reflexionar acerca de la dificultad de un contenido y explicar el esfuerzo de sus alumnos al dejar la zona de comodidad o inercia de las rutinas didácticas. La inserción de procesos cognitivos en los ganglios basales del cerebro genera inercia que a su vez, es activadora de manejos confortables y automáticos pero, promotora del aburrimiento. El procesamiento de los aprendizajes en la corteza pre-frontal de manera consciente implica esfuerzo; mientras que su automatización implica trasladarlos a la zona ganglionar de las zonas de confort, lo cual brinda seguridad, comodidad y percepción de protección (Kandel, 2007); corriendo el riesgo de la inconsciencia y la apatía. Esto implica que la tarea docente es afectar físicamente al cerebro mediante la demanda de esfuerzo, logrando con sus enseñanzas que el alumno altere los circuitos neurales y por ende, sus conductas (Laplagne, 2016). Si bien, esta tarea del docente se puede ver afectada por diversos mecanismos moleculares que están implicados en los procesos de cambios que alteran y definen funciones sinápticas y genéticas dentro del contexto de la remodelación que generan hormonas y proteí-

nas, se puede decir que ningún individuo se encuentra incapacitado de aprender (Feuerstein, Feuerstein y Falik, 2010). Esto implica que todo proceso fisiológico y socio educativo tiene un correlato en los esquemas conductuales de los seres humanos, esquemas naturalmente llamados a la evolución (Hebb, 2009). Las conexiones neurales se intensifican ante las coincidencias de la actividad cerebral. Así, la teoría de Hebb describió una dinámica de plasticidad cerebral sentando los postulados de la teoría de la asamblea celular. Las actividades sinápticas simultáneas y repetitivas generan cambios celulares de activación, de procesos de crecimiento y otros procesos asociativos por la activación de los engramas o surcos, o huellas de potenciación o activación celular que resultan en acciones asociativas de mejora en fuerza y rapidez en la resolución de los procesos mentales. Por todo lo expuesto, es preciso que los docentes actúen consecuentemente con una renovada conceptualización de la educación como una tarea que involucra procesos mentales de percepción, motivación, atención, procesamiento, activación y retención o recuperación de los cambios físicos y/o mentales. Los mismos serán provocados por la experiencia que los profesores, como guías del proceso, proponen a sus alumnos. Las vivencias propuestas como actividades de aprendizaje serán objeto de diseños mejorables sobre los diálogos empático-cognitivos que transformando las zonas de confort de los actores de la educación potencien la finalidad de fortalecer y mejorar la capacidad cerebral de los estudiantes e indirectamente, transformen los entornos en los que ellos se vinculan o construyen.

Así pues, un plan de labor, que gestiona su innovación mediante un programa de acción experiencial, de manera articulada e integrada, deberá sumar en su diseño herramientas tomadas de varios constructos teóricos sin priorizar enfoques. En los proyectos gestionados por este equipo, se amalgamó el aprendizaje integrado bajo la configuración presencial tradicional con las clases invertidas mediante aprendizaje híbrido para sumar el trabajo de estas últimas a las magras cargas horarias curriculares, con lo cual se logró mayor exposición y construcción de conocimiento. Los materiales se caracterizaron por su amplitud, variedad, densidad lingüística acotada a los logros aspirados y se desarrollaron on-line e in situ (Bain, 2006 y Battro, 2002). Demandaron de los alumnos la competencia de síntesis y expresión por mapeo o esquemas en inglés de la información leída. Los niveles en el idioma variaron acorde con la edad, el ciclo en el sistema, los intereses y los consensos alcanzados con los alumnos. Los proyectos contemplaban las competencias comunicativas y comprensivas, aplicaban la lecto-compresión como actividad de ingreso de información, caracterizándose por lecturas extensivas, específicas y provenientes de otras ciencias; las actividades de procesamiento se basaron en la

didáctica de los problemas y las actividades de egreso de conocimiento desarrollaron la incorporación de técnicas y estrategias desde la investigación bibliográfica de temas inherentes al ciclo o carrera y particularmente, a las áreas del saber integrado; por ejemplo Química en 4º año de Ingeniería en Electromecánica (Sandoval, 2013). Los tópicos debían generar problemas a solucionar en determinados campos; por ejemplo, generación de energías sustentables. Los alumnos de ambos niveles debían presentar mediante una comunicación aceptable la información relevante y demostrar en sus síntesis, la esquematización y la elaboración del conocimiento mediante aprendizaje cooperativo de manera tradicional y virtual.

Algunos proyectos propiciaron la etapa dialógica discursiva intermedia para realizar la presentación de los proyectos, otros concluyeron con la elaboración y presentación del propio curriculum vitae; otros, propiciaron estrategias orientadas a desempeños favorables ante una entrevista laboral imaginaria. Otros plantearon ateneos de investigación apoyados en videos, trailers y avatares virtuales. Si bien, los proyectos variaron en sus contenidos y procedimientos; todos ellos contaron con etapas intermedias de andamiaje para construir el proceso de aprendizaje por imitación de conductas desde las conceptualizaciones de las neuronas espejadas, siendo los alumnos más aventajados de cada contexto quienes actuaron como mediadores o guías en el aprendizaje integrado. La presentación de los proyectos privilegió el trabajo con portfolios, debates y conferencias de investigación sobre los campos problemáticos relativos a la ciencia con la cual se integraba el idioma (Bain, 2006; Marsh y Frigols, 2007).

Con respecto al uso de los portfolios, se concientizó a los alumnos de su valor como estrategia de evaluación compartida entre alumno/profesor para que el estudiante reflexionara sobre su propia práctica y para permitirle a los docentes emitir juicios valorativos sobre su propio desempeño y el de sus estudiantes. Cada actor en cada proyecto se convirtió en un pensador crítico que reflexionaba sobre su propio proceso de aprendizaje, observaba contrastivamente las estrategias empleadas para construir conocimiento en cada propuesta (Fernández y Maiqués, 2001). En el ámbito de la docencia universitaria y secundaria, el portafolio implicó evaluación sumativa, formativa y reflexiva, focalizó su atención en la gestión y la construcción de conocimiento, en la elaboración y efectividad de los materiales aportados, en la gestión cultural y articuladora y en la incorporación y evaluación asertiva de perspectivas didácticas y andragógicas. Por último, esta herramienta ejerció en los profesores un crecimiento reflexivo como investigador de su propia práctica y en el desarrollo de su profesionalidad. En la construcción de los portfolios, se utilizaron preguntas bajo hilos conductores que guiaron a alumnos y docentes a alcanzar sus

reflexiones, las cuales fueron objeto de posteriores entrevistas a algunos actores educativos seleccionados específicamente para la investigación cualitativa.

### **Realidades, Críticas y Aspiraciones del sistema superior**

Cuando anteriormente se hizo referencia a los fines y las aspiraciones del sistema educativo, se nombró tácitamente a la justicia, a la igualdad, a la inclusión y al desarrollo social. Educar es abrir caminos, es tender puentes de integración y crecimiento, es decir, es co-crear experiencias para la superación y el desarrollo del bien común. Sin embargo, la realidad de democracias más justa y equitativas, alcanzadas a través de la educación, no son los hechos que vienen desarrollándose desde finales del siglo pasado en varios países de nuestra América Latinoamericana (Rivas, 2015). Podemos considerar que este estado de cosas se debe a un problema identitario o generacional, a políticas gubernamentales de mesocratización de matrículas y de implosión salarial y logística educativa deficiente con lo cual se simplificarían las ecuaciones y se diferirían las discusiones; por escaparse del horizonte de acción potencial de los actores socio-educativos. Esto es, no vale la pena discutir sobre aquello que no se puede, ni se va a modificar. Sin embargo, creemos que alcanzar una estructura social más justa, más madura, más protagónica y mejor intencionada es el deber de la docencia, de la academia. Somos los responsables de la generación de los nuevos entramados sociales en los cuales la economía se sustenta en el conocimiento. No hacerlo es perpetuar el status quo en la reproducción social del sistema. Buscar la igualdad en educación es aceptar el desafío tal como está planteado en la sociedad y proponerse una mirada superadora por sobre los conceptos reduccionistas de la desigualdad material. No todo es costo, ingreso, ganancia, dinero o beneficio. En los campos de las Ciencias Sociales, podemos considerar al estudio de la desigualdad como una inercia bajo la cual continuamos operando con los mismos modelos y configuraciones que la gestaron. Considerando los conceptos de Göram Therborn (2015), podemos afirmar que somos co-autores de la desigualdad de recursos. Todos como miembros de la sociedad debemos cuestionar la desigualdad como constructo social y reformarla por la inclusión. Nos referimos al hecho de que al aceptar la creencia que la educación superior no es para todos, puesto que no todos los sujetos de la práctica educativa poseen aquellas capacidades que los llevarán a alcanzar el éxito profesional; ayudamos a crear mayor desigualdad social. Nuestra vocación debe orientarse a todos en general y en particular a aquellos que por sus limitados recursos intelectuales, contextuales o económicos

han sido desfavorecidos socialmente. Tarea mayúscula para las actuales matrículas de ingresantes. Si bien, las desigualdades existen, sean estas vitales, existenciales o de recursos (Therborn, 2015); la innovación en el conocimiento y sus modos de gestión están menos determinados y pueden hacer uso de otras transformaciones sociales, como lo son los actuales recursos tecnológicos (Rivas, 2015). Como docentes, se comprende nuestra imposibilidad de afectar positivamente la desigualdad vital, relativa a desnutrición, expectativa de vida, condiciones sanitarias o a la desigualdad existencial, referida a la dignidad, grados de libertad, condiciones de identidad y autonomía de nuestros estudiantes. Si bien, esta última es de injerencia de la educación, en lo que concierne a la formación de valores sociales, el juego multifactorial de la sociedad nos limita. Sin embargo, considerando los avances tecnológicos del siglo XXI, podemos impactar favorablemente en la desigualdad de recursos, al comprometernos con el valor sustancial del potencial humano que debe ser expresado por cada estudiante y guiado en su desempeño y progreso por cada docente. Trabajar en pos de ese desarrollo es posible y traerá consecuencias destacadas para la sociedad, como ya ocurrió en nuestro país hasta la década del sesenta en el siglo pasado (Saino- Sheperd, 2014). Mejorar la educación es generar un cambio por justicia y estructuras sociales más maduras, inclusivas y diversificadas. La brecha digital existe; pero, es mayor el abismo de la inconsciencia o la inercia de la rutina tradicional. Comprendemos que ese “no ver lo que sucede culpando al afuera y dejando de accionar en lo que se puede hacer desde nuevos paradigmas” es limitante. Los apartados que siguen postulan algunas variables a tener en cuenta para superar estas limitaciones a nuestras prácticas y a las posiciones epistemológicas asumidas desde el marco teórico para ejercer docencia.

### **Dimensión estratégica**

La sociedad del siglo XXI ha comprendido que nadie es experto en todo, que todos debemos recurrir a otros ante la pluralidad, diversidad y especificidad de los conocimientos como sinónimos del progreso de la especie. Al hacerlo, comprendemos que la cognición se encuentra distribuida y que la inteligencia colectiva promueve un intercambio cooperativo en la llamada sociedad del conocimiento. El rendimiento intelectual al que están llamados nuestro estudiantes es un fenómeno novel en la historia humana marcado por la rápida evolución hacia órdenes crecientes en complejidad y armonía; sólo posibles por medio de mecanismos de integración, diferenciación, innovación, aceptación, eficiencia y colaboración. El desarrollo de la inteligencia

colaborativa se logra mediante diseños de reflexión conjunta y solidaria. De allí, surge la necesidad de convocar al alumno a pensar el currículum junto a sus docentes, a proponer cambios, a generar proyectos en común, a evaluarlos y evaluarse. El trabajo en inteligencia distribuida es similar a los proyectos alfabetizadores propuestos desde la investigación-acción. Sus acciones devienen en mejoras las cuales serán medidas acorde con los esfuerzos puestos en su ejecución. La suma de todas ellas será el resultado de una acción social en la que todos los actores ganan.

A lo largo del estudio se pudo confirmar que las estrategias didácticas y andragógicas de mayores logros y alcances fueron los ateneos, los portfolios y los rincones de trabajo en investigación. Por considerar a los estudiantes como individuos con pensamiento abstracto ya desarrollado, con niveles metacognitivos alcanzados o en proceso, se valoraron sus opiniones, puesto que eran ellos, quienes deseaban avanzar en su formación para superar obstáculos y desafíos. Las propuestas de proyectos implicaban un proceso en el cual se los ayudaba mediante orientaciones y mediaciones para sortear las dificultades con técnicas tendientes a permitir la superación de sus competencias y la construcción de la inteligencia colectiva. Cada currícula gestada usó varios pilares, siendo la tecnología educativa, la comunicación significativa y la actitud interpersonal solidaria los tres ejes sobre los cuales se desarrollaron todos los proyectos bajo el objetivo común de cooperación y crecimiento. El capital cognitivo empleó aprendizaje híbrido especialmente en las actividades de ingreso de información (Capó- Vicedo, 2007). Las experiencias andragógicas, esto es en el nivel se centraron en tareas de reflexión y pensamiento crítico autónomo. Los rincones y ateneos aunaron procesos creativos y comunicativos.

Otro eje vertebrante que demandó tiempo y esfuerzo fue la creación de materiales que incentivaran la activación neuronal. Los más usados en ambos niveles fueron los mapas conceptuales, los esquemas V, las matrices de pensamiento y las lluvias de ideas. Se destacó en cuanto a la participación que incentivaba en los alumnos, los esquemas V. Estos son los representantes gráficos de los pasos que sigue nuestra mente al comprender y asimilar un concepto. Los esquemas y mapas conceptuales surgieron de la mano del aprendizaje significativo y el diagrama uve o V fue presentado por Gowin y Novak (1988) como un ordenador de aspectos contextuales o ramificaciones prácticas que permiten posteriores desarrollos o indagaciones de acontecimientos, ideas o significados. Los diagramas V plantean las preguntas principales del dominio conceptual y del metodológico, esto es que puede uno preguntarse con respecto a un tema que se relacione con el campo del pensamiento y con el de la acción. Los diagramas dosificados fueron los preferidos en el nivel secundario, mientras que el heurístico/epistemológico lo fue en el nivel superior.

El equipo de investigación concluyó que los mapas ordenan y permiten jerarquizar la actividad neuronal comprendiendo analógica y diversificadamente la información. Su valor radica en la demostración práctica y comparativa sobre el procesamiento, codificación y decodificación que hizo el estudiante sobre un tema particular o sobre su proceso de aprendizaje. Sirvieron también, para que los docentes plasmaran en imágenes la jerarquización de sus cátedras. Si bien, no son nuevos puesto que, estas representaciones surgieron en los viejos y aristotélicos árboles de la ciencia; su valor actual radica en la conceptualización y crítica al sistema de educación. Permiten enhebrar contenidos para alcanzar reflexiones sobre la práctica educativa, tan necesarias al momento de generar la construcción de proyectos de transformación intelectual distribuida.

Otros cuestionamientos metodológicos se relacionaron con los conceptos de articulación en la evaluación entre el nivel secundario y el superior. El estudio en el nivel superior, confirmó diferencias significativas al detectar las actitudes con las cuales los alumnos de primer año diferían de los alumnos de cuarto año en la universidad. Comprendimos que los alumnos de primer año lograban concreciones didácticas dentro de estratos educativos similares a los del nivel secundario, en su último ciclo; siendo más difícil acercar nuevas propuestas por su escasa empatía hacia la innovación. Por el contrario, los estudiantes de cuarto año de la universidad, se enmarcaron en rótulos más cercanos a actores andragógicos comprometidos en la triada educativa de los proyectos con aprendizaje integrado. Aún aquellos, que se encontraban en la franja de alumnos en desventaja, en cuanto a desempeño lingüístico en inglés, demostraron haber alcanzado una etapa de logros conceptuales, actitudinales y procedimentales en las estrategias de metacognición destacadas. La evaluación de las actitudes que producen diferencias estadísticas en las competencias promovió a los portfolios como instrumentos de evaluación más afines la innovación educativa. Su empleo sugiere todo un giro metodológico en relación con los modelos anteriores de currícula. Además, los portafolios docentes universitarios constituyeron un medio eficaz para gestionar la reflexión sobre la práctica innovadora. Bajo las propuestas de Elena Barberá (2005), los mismos se elaboraron acorde con las fases de recogida de evidencias, selección de elementos probatorios, reflexión y compartida de evaluaciones; en consonancia con un proceso en constante evolución, de construcción distribuida inteligente y de alcance cooperativo. Los portfolios se presentaban a la audiencia y se sometían a consideración.



## **Dimensión técnico didáctica**

Los recursos y herramientas, que se presentan a continuación son estrategias que pueden ser empleadas en los niveles secundarios y universitarios mediante la unión entre teoría y práctica integrada. Son apropiadas para clases presenciales y virtuales o de aprendizaje híbrido. Son efectivas para alcanzar la articulación, ya que proponen al estudiante desenvolver su trabajo/aprendizaje en pos del pensamiento crítico (Villar Angulo, 2004; Wedell, 2009).

- Trabajo por mapeo,
- Mapeo para procesamiento del pensamiento,
- Diagramación de tareas,
- Diagramas para las decisiones conectivistas,
- Lluvia de ideas.

Los recursos de mediación que se proponen dentro de la teoría de Feuerstein surgieron de las consideraciones que este afamado doctor y siquiatra que consideró que la inteligencia humana es modificable y que la superación de barreras cognitivas depende de los procesos de mediación y del cómo se potencien los aprendizajes (Feuerstein y otros, 2010). Mucho se puede decir sobre el MLE o las experiencias de aprendizaje mediado pero, no están dentro del espectro de este trabajo. Se han considerado aquí las más relevantes técnicas que se emplearon en los proyectos estudiados.

- Facilitación Interpersonal,
- Mediación bajo teoría de la comunicación humana,
- Mediación bajo técnica del diálogo y
- Mediación bajo técnica de Pacing- disminución y gradación de ritmos-.

Dichas técnicas constituyen un aporte a la comprensión de las dificultades relacionales, la ubicación de los diferentes dominios de la cognición y aceptación pro superación de limitaciones y capacidades. Los siguientes juegos son actividades de aprendizaje que pueden encontrarse en manuales pedagógicos y enciclopedias virtuales. Las destacamos entre tantas otras posibles por la efectividad y el impacto que obtuvieron en nuestros proyectos:

- juego de la autoestima,
- desafío del foco,
- juego del burro,
- técnica de la afirmación,
- juego de las cualidades,
- técnica del abrazo; para la modalidad virtual se emplea avatares,

- técnica de las heridas
- y los juegos cooperativos de la silla musical, de la silaba, de la bomba, de la estatua, de las frutas, del baile (avatares), del viento y el árbol, del teléfono; para modalidad virtual se emplea Voki, de la paráfrasis, del espejo, del sentimiento, de la proyección, del iceberg, de los tesoros, del cuento, de las estrellas, de las pertenencias.

Los siguientes juegos se basan en las actividades de mediación como construcción social que impide o bloquea el conflicto entre pares, entre profesores y alumnos, en el entorno:

- anecdotario
- asamblea
- paráfrasis

Estos juegos que parten de contenidos diferenciados y relativos a otros campos del saber aportan al quehacer docente una mirada superadora en cuanto a la configuración de sus encuentros didácticos.

Otra posibilidad de diagramar nuevos modos de encuentro pro-aprendizaje es el formato que sigue a continuación. El modelo de Clase Invertida transfiere parte del proceso educativo fuera del aula para concentrar en ella el trabajo social y dedicar a los procesos cognitivos más complejos un aprendizaje significativo guiado de instrucción directa y colectiva. Promueve una dinámica interactiva e individual para proseguir a construcciones colectivas en la red de aprendizaje invertido. Este enfoque gana adhesión en asignaturas con escasa carga curricular ya que compensa la carencia horaria con las bondades del aprendizaje híbrido, cuyo uso es potenciado por la web 2.0. La clase invertida busca crear, publicar y difundir trabajos en internet y su principal valor reside en el cambio de roles entre docentes y educandos.

En nuestros trabajos se descubrió que era posible aplicar “Mindfulness” o procesos de atención plena a los encuentros didácticos presenciales o virtuales. Los mismos se basan en la necesidad del ser humano de centrarse en su progreso, desarrollo y superación de barreras o conflictos. Las técnicas de “la vaca, el aire, lo bueno, el dios, la suma” pueden ser usadas en los cursos para permitir a los participantes tomar conciencia de sus propios ritmos y debilidades en el proceso de aprendizaje o de enseñanza.

## **Dimensión holística**

Abordar el análisis del sistema en cuanto a posibilidades de transformación implica analizar la incorporación y la innovación curricular y sus modos de logro al-

canzado mediante el estudio por planificación estratégica y mediante los siguientes enfoques más novedosos referidos a gamificación, recursos de las TAC y estrategias para el empoderamiento personal.

Las transformaciones curriculares deseables son aquellas en las que el crecimiento en ética y conocimiento en capacidades detectables en un o más campos del saber manifiestan una tendencia creciente en libertad, valor y habilidad (Sen, 2011). La educación permite como eje central que todas las piezas giren con sentido propio alimentando la conciencia y la esencia de cada ser humano. Estas herramientas permiten que exista inclusión y desarrollo social y nos ayudan a los profesionales de la educación a quebrar el mandato impuesto por la herencia generacional y la reproducción social inter-generacional. Para ello, los nuevos sistemas educativos precisan ser realmente poderosos, sólo así podrán generar capacidades existenciales en todos los sujetos. Uno de los desafíos es romper la inercia y el tedio tan habitual en las aulas. Partiendo de este diagnóstico, es que se puede afirmar que una buena planificación que cuente con objetivos y competencias claras, permitirá que se construyan planes alternativos ante los eventuales acontecimientos. A esta planificación deberán sumarse elementos, tales como la gamificación y los recursos tecnológicos y de empoderación personal.

La gamificación es una tendencia del marketing y se basa en estas cinco consignas; desafiar, competir, mostrar, evaluar y celebrar. Básicamente, presentan en el campo de la educación una nueva cara al antiguo concepto del componente lúdico. Los diseñadores de la nueva transformación deberán introducir actividades interesantes y entretenidas a fin de ejercitar las competencias a las cuales se aspira en la asignatura. Para ello, se sugiere incentivar la práctica de debates y discusiones mediante preguntas bajo hilos conductores. Si se cuenta con la posibilidad de ejercitarse en trivias usando celulares inteligentes o mediante plataformas educativas de REA- recursos educativos abiertos; la curricula comenzará su propia gestión pro-cambio. Socrative fue un excelente ejemplo de aprendizaje/evaluación ante los problemas que se plantearon en algunos cursos de nuestro estudio. Con la incorporación de juegos, el docente retoma su encuentro presencial para discutir en conjunto las explicaciones o justificaciones de los resultados que alcanzaron los alumnos, habiendo así mismo, multiplicado el tiempo de estudio de los alumnos y elevado sus capacidades.

Por otra parte, los recursos TAC y TEP entre los que se distinguen trivias, chats, foros, blogs, búsquedas, juegos complejos, proyectos y plataformas educativas, tales como la máquina del tiempo, el proyecto Arquímedes, y juego plurivalentes de alquimia, caballeros y castillos y mapas interactivos son incorporaciones que suman a

la propuesta curricular porque integran la vida del aula al afuera del mundo real en el que viven nuestros jóvenes. Luego, queda a cargo de los docentes guiarlos a cuestionarse la calidad del trabajo, de la información, del acontecer rutinario para empoderar sus conocimientos en pos de nuevos estadios de pensamiento crítico.

### **Superación de barreras**

Varios de los proyectos, que se han resumido en este trabajo aún, no concluyen pero, los corolarios demuestran que las innovaciones analizadas instan a los docentes a realizar sus propios materiales, a elaborar con sus alumnos nuevos proyectos que atiendan la diversidad de realidades que conviven dentro del sistema. Promueven la necesidad de construcción de andamios teórico/prácticos que le permitan a los docentes gestionar nuevas reformulaciones curriculares; que desde las debilidades encontradas en los entramados áulicos le permitan a los actores de los procesos de aprendizaje crear esquemas de construcción de conocimiento.

Muchas han sido las voces y los escritos que contribuyeron en este estudio, pero sólo una es la consigna que marca el derrotero a seguir: construir contextos inteligentes para que como dice Stenhouse (2004) nuestro trabajo en los jardines de las mentes de nuestros alumnos atestigüen el cuidado que les dispensamos. Las propuestas presentadas son nuestros puentes al futuro, los proyectos curriculares bilingües integrados desde las ciencias cognitivas y las tecnologías para el aprendizaje y el empoderamiento activo son la evolución en la adaptabilidad del sistema educativo. Creemos en la necesidad de empoderar el entorno, creemos en la innovación como crecimiento, no perfecto sino perfectible, como gestores de evolución cognitiva. Creemos que educar desde la solidaridad las mentes con las que trabajamos en este edificio social es buscar nuevos frutos inexistentes aún, pero posibles. Planear estratégicamente el cambio no es una solución que surge desde la cúspide del sistema, somos las bases de la docencia, especialistas en la observación, constructores de la viabilidad en la investigación educativa, los que debemos hacer realidad la transformación que hoy se nos demanda con urgencia social. Nuestros desvelos deberán atender el accionar en configuraciones didácticas, en análisis pro- investigación educativa y en evaluación superadora.

Trabajar para mejorar el sistema educativo es en definitiva impedir la decadencia y la dependencia nacional mediante la conformación de una sociedad alfabetizada en socialización, transformación, investigación, empleabilidad, progreso y desarrollo científico y tecnológico. Así, habremos desarrollado las capacidades

potenciales que nos permitan accionar en plenitud buscando mejor calidad de vida y bienestar para todos.

Descubrir, crear, reforzar y modificarla superación cognitiva en el aula secundaria, superior o universitaria en inglés o en ciencias es el resultado de pequeños logros en los procesos diarios de enseñanza/aprendizaje centrados en consideraciones científicas, en empatía conductual con los cerebros de nuestros estudiantes, en valoraciones y contextos renovados, en los cuales los nuevos sujetos de la triada educativa demuestran su constante evolución. Estos actores deben superar el principal obstáculo que es la inercia al aprendizaje por repetición y aprobación. La exclusión, a veces auto-generada, el aburrimiento, la búsqueda de la aprobación, sin el debido conocimiento como soporte auténtico, el desgano y la indiferencia ante el conocimiento incentivan la desigualdad, contribuyen a la discriminación social y destruyen lo que la ciencia y la tecnología han logrado, la evolución de nuestra especie. La principal barrera que se debe derribar en educación es la impuesta por las actitudes socio personales en las que se ha estancado el sistema. Continuar la misma senda es no crecer y debemos recordar que el cerebro está naturalmente llamado a evolucionar, a aprender. Si estamos haciendo ciencia y difundiendo conocimiento, debemos dar extensa difusión a nuestra necesidad y tendencia a crecer. Hoy la tecnología nos acompaña. Hay que arengar a los alumnos de este nuevo siglo que transitamos, a darle lucha y victoria a su propio e invaluable crecimiento.

## Referencias

- ANSARI, D. y COCH, D.** (2006). *Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience*. TRENDS in Cognitive Sciences. Vol. 10. N° 4.
- BAIN, K.** (2006). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. *Publicaciones de la Universidad de Valencia*. España: Universitat de Valencia.
- BÄR, N.** (2006). *Lo peor para el cerebro es el aburrimiento*. Entrevista M. Mesulam. En: [//www.lanacion.com.ar/cienciasalud/nota.asp?nota\\_id=790055&origen=premium](http://www.lanacion.com.ar/cienciasalud/nota.asp?nota_id=790055&origen=premium).
- BARAB, S y PLUCKER, J.** (2002). *Smart People or Smart Contexts? Cognition, Ability, and Talent Development in an Age of Situated Approaches to Knowing and Learning*. *Educational Psychologist*, 37 (3) 165-182.
- BARBERÁ, E.** (2005). La evaluación de competencias complejas. *Revista EDUCERE*, Vol. 31, pp. 497- 504.
- BATTRO, A.** (2002). *Qué es la neuroeducación*. Nota periodística. 22/08/99. En: [http://buscador.lanacion.com.ar/show.asp?nota\\_id=150530&high=neurociencias](http://buscador.lanacion.com.ar/show.asp?nota_id=150530&high=neurociencias) 1999.

- BLAKEMORE, S. y FRITH, U.** (2005). *Target Article with commentaries: The learning brain: Lessons for education: a précis.* En: *Developmental Science* 2005 8: 6, 459-471.
- BORG, S.** (2006). *Teacher cognition and language education.* London: Continuum.
- BRANSFORD, J., BROWN, A. y COCKING, R.** (2003). How People Learn. En: *Brain, Mind, Experience, and School.* National Academy Press.
- BRUER, J.** (1999). *In Search of a Brain-Based Education.* Vol.80 No. 9 page 648. Disponible en: <http://www.pdkintl.org> 1999.
- CAPÓ-VICEDO, J.** (2010). Docencia de asignaturas de gestión en una ingeniería. Utilización de metodologías activas de aprendizaje. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3, 97-111.
- CLAXTON, G.** (2007). *Expanding Young people's capacity to learn.* *British Journal of Educational Studies*, Volume 55, Issue 2.
- COYLE, D.** (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 10, Nº 5, pp. 543-562.
- COYLE, D.** (2009). *CLIL Across Educational Levels.* Madrid: Richmond/ Santillana.
- COYLE, D., HOOD, P., MARSH, D.** (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.
- COYLE, D., MEYER, O., HALLBACH, A., & all.** (2015). A pluriliteracies approach to content language integrated learning- Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning making. *Language, Culture and Curriculum Journal*, Vol 28, nº 1, pp.41-57. En: <http://www.abdn.ac.uk/education/people/profiles/do.coyle>
- CUMMINS, J.** (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy.* Clevedon: Multilingual Matters.
- DIETRICH, A.** (2004). *Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow.* *Consciousness and Cognition*, Vol. 13, I 4, p. 746-761.
- DOETSCH, F. y HEN, R.** (2005). *Young and excitable: the function of new neurons in the adult.* Newsbury: Rutledge.
- FERNÁNDEZ, A y MAIQUÉS, J.** (2001). La carpeta docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza. En: *VV.AA. Eds. Evaluación de políticas educativas.* Huelva: Universidad de Huelva.
- FEUERSTEIN, R., FEUERSTEIN, R. & FALIK, L.** (2010). *Beyond smarter. Mediated learning and the brain's capacity for change.* Seattle: WU, Teachers College Press.
- GARCÍA ARETIO, L.** (2014). *Bases, mediaciones y futuros de la EaD en la sociedad digital.* UNED. Madrid: Editorial Síntesis.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F.** (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.* Madrid: Narcea Editores.

- HEBB, D.** (2009). *La organización del comportamiento*. New York: New World Encyclopedia.
- KANDEL, E.** (2007). *En busca de la memoria*. Buenos Aires: Katz Editores.
- KANDEL, E.** (2010). *Principios de Neurociencia*. Madrid: Paidós.
- KNOWLES, M., SWANSON, R. & HOLTON, E.** (2001). *El aprendizaje de los adultos*. Madrid: Universidad Iberoamericana.
- LAPLAGNE SARMIENTO, M.** (2016). "Ensamblajes educativos desde las ciencias cognitivas". Presentación en: *IV Congreso Nacional: El conocimiento como espacio de encuentro, 2016*. Universidad del Comahue: Imprenta Universitaria.
- MANES, F.** (2015). *Usar el cerebro: Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires: Editorial Paidós Iberica.
- MARSH, D.** (2010). Take your brain on a language workout- Learning English. En: *The Guardian Weekly Journal 15/01/10; p. 4*.
- MARSH, D., FRIGOLS, M.J.** (2007). *CLIL as a catalyst for change in language education*. Barcelona: Babylonia Editores.
- MEYER, D. y TURNER, J.** (2002). Discovering Emotion in Classroom. *Motivation Research. Educational Psychologist, 37 (2) 107-114*.
- MUNAKATA, CASEY, B. y DIAMOND, A.** (2004). Developmental cognitive neuroscience: progress and potential. *Trends in Cognitive Sciences. Vol. 8, No. 3, 122-128*
- NAVÉS, T.** (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. En: *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Ruíz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. Editores. Bristol: Multilingual Matters.
- NOVAK, J. y GOWIN, B.** (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Editores Martínez Roca.
- PAVÓN, V. y RUBIO, F.** (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programs. En *Porta Linguarum Journal, Vol. 1, n° 14, p. 45/58*.
- PÉREZ-VIDAL, C., CAMPANALE, N.** (2005). *Content and Language Integrated Learning CLIL in Europe*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- RIVAS, A.** (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000- 2015)*. CABA Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- SAINO; G. y SHEPERD, M.** (2014). La ciencia argentina en el bicentenario: pasado, presente y futuro. Mar de Ajó, Buenos Aires: Instituto Siglo XXI. Disponible en: <http://www.ib.edu.ar/becaib/bib2010/trabajos/MelanieSheperd.pdf>
- SANDOVAL, M. J. y col.** (2013). Estrategias didácticas para la enseñanza de la química en la educación superior. En *Revista virtual Educ*, Vol. 16, No. 1, pp. 126-138.
- STENHOUSE, L.** (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Quinta edición. Madrid, España: Ediciones Morata.

**THERBORN, G.** (2015). *La desigualdad mata*. España: Editorial Alianza.

**VILLAR ANGULO, L.** (2004). *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

**WEDELL, M.** (2009). *Planning for educational change*. London: Continuum.



# **La enseñanza de la asignatura Química Biológica I en los estudiantes del Instituto Universitario del Gran Rosario y factores que podrían influir en el rendimiento académico**

MARÍA CRISTINA LUGANO

CLAUDIA DROGO

MARÍA EUGENIA BIANCARDI

mclugano@yahoo.com.ar

Área Biomédica. Instituto Universitario del Gran Rosario. Rosario. Santa Fe. Argentina

## **Introducción**

La Química Biológica comprende el estudio de los seres vivos a nivel molecular, aplicando las técnicas y principios fundamentales de la química a la solución de los problemas biológicos. Involucra la bioquímica estática o descriptiva, referida a la estructura de los componentes de los seres vivos, y la bioquímica dinámica, referida a las transformaciones químicas de esos componentes que se llevan a cabo en los sistemas biológicos, es decir al metabolismo.

Curricularmente la asignatura Química Biológica I se ubica en el primer cuatrimestre de primer año de las Carreras de Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Órtesis y Prótesis y Licenciatura en Actividad Física. Corresponde al Ciclo General de Conocimientos Básicos, junto con anatomía, y constituye las bases fundamentales para el desarrollo de asignaturas, tales como: Química Biológica II, Histología, Fisiología, Semiopatología y Farmacología, con las que se vincula curricularmente.

Muchas disciplinas relacionadas con el área de la salud se han beneficiado con las contribuciones de esta ciencia básica. Esto impone a los profesionales, involucrados en las Ciencias de la rehabilitación y el movimiento, la responsabilidad ineludible de poseer una formación sólida en ciencias básicas.

El programa de esta asignatura se desarrolla a través de clases teóricas y trabajos prácticos dirigidos, con una carga horaria de 2:30 horas semanales. Durante el desarrollo de las clases teóricas el docente presenta los temas utilizando materiales didácticos, tales como PowerPoint y el pizarrón, que sirven de apoyo y facilitan el aprendizaje significativo. Si bien la educación tradicional utiliza con mayor frecuen-

cia en el aula de clases el pizarrón y la exposición oral, en la época actual caracterizada por grandes avances tecnológicos, los docentes recurren a otros materiales didácticos que sirven de apoyo a la docencia, tales como: PowerPoint, Prezi, Flash, fotografías digitales, videos, documentales, películas, reportajes, blogs, redes sociales, páginas web y ejercicios en línea. Durante el desarrollo de la clase, los alumnos toman apuntes de los temas, disponen del material impreso de los PowerPointy consultan la bibliografía permanentemente. Las clases no constituyen un mero proceso expositivo. Existe una interacción entre el docente y el alumno, se establecen diálogos que enriquecen la calidad de la enseñanza. A partir de esta interacción el docente puede estimar el grado de comprensión de los alumnos.

Durante las clases de trabajos prácticos, los estudiantes utilizan cuestionario-guías (guía de trabajos prácticos) que contienen consignas sobre contenidos enseñados previamente en las clases teóricas. La guía de trabajos prácticos es un material confeccionado por los docentes de la cátedra, que está a disposición de los alumnos desde el comienzo el cursado. En este tipo de tareas se jerarquizan los contenidos conceptuales, teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo y los conocimientos previos de los alumnos. La metodología de enseñanza utilizada consiste en que los estudiantes trabajen en grupos, analicen cada una de las consignas y problemas, recopilen, evalúen y organicen los datos, de manera tal de poder responder a cada una de las consignas planteadas.

El sistema de evaluación consiste de un examen parcial escrito (y su respectivo examen recuperatorio), un seminario grupal oral y un examen final escrito.

El examen parcial escrito comprende los siguientes tipos de reactivos o preguntas:

- ✓ opción múltiple: se dan varias aseveraciones y el alumno debe optar por la/las correcta/s
- ✓ opción doble mejorada: dada una aseveración, el alumno debe decidir si es verdadera o falsa y justificar la respuesta.
- ✓ compleción: dada una oración el alumno debe completar el texto para dar sentido correcto a la misma.
- ✓ desarrollo de fórmulas estructurales.
- ✓ definiciones, conceptos, descripciones y esquemas.

Dicho examen se aprueba con una nota final superior o iguala 6 (seis).El examen parcial que no haya sido aprobado puede ser recuperado mediante su correspondiente examen parcial recuperatorio.

Respecto del seminario oral, se realiza en grupos de 3 o 4 alumnos y comprende el análisis de determinados temas de las unidades del programa que no fueron eva-

luadas mediante el examen parcial escrito. El docente seleccionará los temas -con su respectiva bibliografía- y se los entregará por escrito a cada grupo, aproximadamente dos semanas antes de ser evaluado. Los estudiantes del grupo analizarán los temas y los expondrán en forma oral el día asignado por el docente. Los alumnos podrán utilizar otras fuentes bibliográficas, además de la sugerida por el docente. Para realizar la exposición, cada grupo dispone de aproximadamente 20 minutos y puede utilizar pizarrón, láminas, PowerPoint, videos u otro material adecuado para la exposición. El trabajo expuesto no debe ser presentado en forma escrita. El docente evaluará a los alumnos considerando los siguientes criterios: bibliografía utilizada, cooperación grupal, material utilizado en la exposición, expresión oral e integración de contenidos. Se considera aprobado con una nota igual o superior a 6 (seis). La nota es individual.

Para obtener la regularización de la asignatura el alumno debe obtener una nota igual o mayor de 6 (seis) en el examen parcial (o su recuperatorio) y en el seminario. A través de estas instancias evaluativas se llega a una nota final registrada en el acta de regularidad. Además, el alumno debe asistir al 75% de las clases impartidas por los docentes de la Cátedra.

Los alumnos que hayan aprobado el examen parcial -o su respectivo recuperatorio- y el seminario, con una nota igual o superior a 8 (ocho), se consideran alumnos promovidos y acreditan la asignatura sin rendir examen final correspondiente.

Respecto al examen final, es un examen escrito donde se evalúan los contenidos conceptuales enseñados durante el cursado. Para aprobar esta instancia evaluativa, el estudiante debe contestar correctamente el 60% de cada una de las consignas de dicho examen.

De las diferentes instancias evaluativas descriptas anteriormente, se ha detectado un bajo rendimiento académico respecto del porcentaje de aprobación del examen parcial de esta asignatura, no así del seminario.

Actualmente muchos de los estudiantes que ingresan a la Universidad presentan falencias, tales como, falta de conocimientos básicos en las diferentes disciplinas, carencias de hábitos de estudio y de comprensión lectora, falta de motivación y de perseverancia y esfuerzo en la búsqueda de resultados. Precisamente Química Biológica se caracteriza por ser una asignatura con un vocabulario específico, lo que dificulta aún más su aprendizaje en alumnos que presentan algunas de las falencias antes mencionadas.

Cuando se hace referencia a rendimiento académico, muchas son los conceptos que surgen de la bibliografía, y uno de ellos expresa que el rendimiento académico puede ser entendido como una medida de las capacidades respondientes o indicati-

vas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985).

En una de sus investigaciones, Tejedor (2003), expresa que la definición de rendimiento académico se puede establecer con base en los siguientes criterios:

- ✓ rendimiento inmediato: basado en resultados y calificaciones que obtiene el estudiante hasta alcanzar el título.

- ✓ rendimiento diferido: referido a la utilidad que tiene la formación recibida, en la vida laboral y social.

En lo que respecta al rendimiento inmediato, Tejedor (2003) describe tres tipos de rendimiento:

- ✓ rendimiento en sentido amplio, diferenciando éxito, retraso y abandono de los estudios

- ✓ regularidad académica, considerando la presentación a exámenes

- ✓ rendimiento en sentido estricto, haciendo referencia a las notas obtenidas por los estudiantes.

Cuando se evalúa el rendimiento académico y se trata de mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado, los factores que pueden influir en él. Estos factores, llamados determinantes del rendimiento académico, son difíciles de identificar ya que constituyen una red fuertemente entrelazada por lo cual es ardua la tarea de acotarlos para atribuir efectos discernibles a cada uno de ellos (Álvaro Page, 1990).

En estudios realizados por Tejedor (1995, 1998), se han establecido cinco categorías de factores o variables:

- ✓ de identificación (género, edad)

- ✓ psicológicos (aptitud intelectual, personalidad, motivación, hábitos de estudio)

- ✓ académicos (tipo de estudios cursados, curso, rendimiento previo)

- ✓ pedagógicos (métodos de enseñanza, estrategias de evaluación)

- ✓ sociofamiliares (estudio de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio)

Las investigaciones que determinan cuál es el prototipo del estudiante universitario con un buen rendimiento académico son contradictorias (Carini, Kuh y Klein, 2006; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Thrash, 2002; Pugh y Bergin, 2006; citados en Martín, García, Torbay y Rodríguez, 2008).

¿Por qué es tan complejo determinar esto? Porque los factores asociados al rendimiento académico son múltiples, pero además hay otro factor que es la posibilidad que tiene el alumno universitario de elegir qué asignatura cursar, incluso de diferentes años académicos dentro de su carrera, y esto está generalmente asociado

a la condición socioeconómica, a la necesidad de trabajo del estudiante y al esfuerzo que el estudiante está dispuesto a realizar.

El bajo rendimiento académico de los estudiantes y en muchos casos la deserción, constituyen una problemática a considerar para identificar la realidad del estudiante. Estudiar el rendimiento académico es muy complejo, ya que en él influyen no solo variables del estudiante y del entorno institucional, así como también de las actividades de enseñanza y su relación con el currículum.

Abarca y Sánchez (2005) han encontrado -según lo expresado por los estudiantes- que un obstáculo clave en el bajo rendimiento académico son sus deficiencias en el perfil cognitivo, además de sus conocimientos disciplinarios insuficientes para la formación académica. Los estudiantes refieren dos dificultades primordiales: no saben estudiar y no saben aprender. También reconocen que en el terreno de las habilidades de aprendizaje se localizan dos tipos: competencias para pensar y comprender vs. repetir y memorizar en las diversas disciplinas, y el conocimiento de técnicas de estudio, que sobre todo apuntan a cómo revisar la bibliografía y comprenderla. Las formas de evaluar deben estar de acuerdo no solo con las áreas conceptuales involucradas sino también articulado con la enseñanza. Es fundamental que el docente se centre tanto en el proceso de aprendizaje del alumno como en lo que él enseña. Cuando se hace referencia a instancias de evaluación se consideran las diferentes situaciones evaluativas que pueden asumir distintos formatos, distintas intencionalidades pedagógicas y que forman parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Estas instancias permiten tomar conciencia de los aprendizajes alcanzados, reconocer las necesidades surgidas durante el proceso y avanzar con propuestas superadoras, revisar las estrategias de enseñanza y asegurar la formación académica de mayor calidad.

En este sentido, ¿cuál es el rol del docente en la universidad? Los docentes deben ocuparse y preocuparse por la enseñanza. Las decisiones del docente inciden de un modo directo sobre el ambiente de aprendizaje creado en el aula y están centradas, tanto en las intenciones educativas como en la selección y organización de los contenidos. No siempre el alumno aprende, y no todos los alumnos aprenden de la misma forma y en el mismo tiempo. Hay diferencia entre transferir contenidos o información y facilitar el aprendizaje de dichos contenidos. Una actitud de aprendizaje significativa es responsabilidad del que aprende, pero esto no exime al docente de generar el clima en el aula para favorecer este aprendizaje. De aquí surge la importancia del tipo de clase a implementar, que tiene que ver con el concepto de currículum, con el programa de la asignatura, con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, con los docentes y con los alumnos, principales involucrados en esta

tarea de enseñar y aprender. Bajo la perspectiva del aprendizaje significativo, la enseñanza se concibe como el proceso en el que se proporcionan al estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes. Estas consideraciones están fundamentadas en las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1989). De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. En este tipo de aprendizaje el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que él se interese por aprender lo que se le está mostrando. De esta manera, la incorporación de nuevos conocimientos supone el uso de estrategias, por parte de los docentes y de los estudiantes, es decir estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. En este sentido, Pozo y Monereo (1999) considera estrategia a la secuencia de acciones intencionales encaminadas a conseguir una determinada meta, mediante la actuación de mecanismos reguladores de planificación, control y evaluación.

Específicamente, el concepto de estrategias de enseñanza hace referencia al conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2009).

Se puede afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza, inciden en los contenidos que transmiten a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Además, las estrategias tienen *dos dimensiones*:

- ✓ la *dimensión reflexiva* en la que el docente diseña su planificación.
- ✓ la *dimensión de la acción* que involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada, en la cual se asume que el aprendizaje:

- ✓ es un proceso que ocurre en el tiempo, que tiene avances y retrocesos;
- ✓ es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- ✓ es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;

✓ es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de transformaciones posteriores.

El concepto de estrategias de aprendizaje se refiere a los procesos cognitivos que el alumno pone en juego a la hora de resolver situaciones de aprender un determinado concepto, principio, hecho o procedimiento (Bixio, 1999). Seleccionar distintos tipos de conocimiento en relación con las condiciones específicas de cada situación supone una acción estratégica.

¿De qué dependen las estrategias de aprendizaje que desarrollan los alumnos? Dependen de algunos factores, tales como:

- ✓ los conocimientos previos sobre el tema,
- ✓ los procedimientos y destrezas de las que disponen los alumnos,
- ✓ el interés particular que pueden despertar los temas,
- ✓ la motivación para el estudio,
- ✓ las condiciones físicas y psíquicas en que se encuentran los alumnos.
- ✓ el tiempo disponible,
- ✓ el material didáctico, bibliográfico y de apoyo con que se cuenta,
- ✓ las condiciones del ambiente,
- ✓ la modalidad de estudio elegida,
- ✓ las demás personas con quienes compartir el estudio,
- ✓ el contexto creado en el aula, mediante las relaciones establecidas entre el docente, los alumnos y los contenidos de la asignatura.

Si bien las tareas docentes influyen en este complejo proceso de aprendizaje, son muchos los aspectos a considerar cuando el alumno inicia una carrera universitaria. Este cambio del nivel medio al nivel superior exige a los alumnos una nueva forma de relacionarse con los docentes y con sus pares. Los estudiantes se encuentran con menos control externo y mayores niveles de exigencia, porque el estilo pedagógico es diferente. Además es fundamental la organización del tiempo, la capacidad para buscar y seleccionar la información y la adquisición de hábitos de estudio, para que el estudiante logre obtener resultados satisfactorios durante el cursado y en las instancias evaluativas.

Una de las dimensiones más relevantes de la evaluación educativa se refiere a todas aquellas técnicas, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en las distintas prácticas educativas. A pesar de los inconvenientes y críticas que se les han hecho, las pruebas de lápiz y papel continúan siendo los instrumentos más utilizados en las instancias evaluativas. Se podría definir a los exámenes, como aquellas situaciones controladas donde se intenta verificar el grado de rendimiento o aprendizaje logrado por los aprendices (Díaz, F. Y Barriga, A., 2002). Supuesta-

mente, los exámenes son recursos que han aparecido en el ámbito educativo con la intención de lograr una supuesta evaluación objetiva, lo más “libre” posible de interpretaciones subjetivas, al establecer juicios sobre los aprendizajes de los alumnos. Otra característica adicional asociada al examen es la supuesta posibilidad de cuantificar el grado de rendimiento o aprendizaje por medio de calificaciones consistentes en números. En la metodología de su elaboración se pone énfasis en que contengan un nivel satisfactorio de validez y de confiabilidad para su uso posterior.

Como se sabe, los exámenes están contruidos por medio de un conjunto de reactivos –preguntas-. El nivel de estructuración de estos últimos influye de manera importante en el tipo de procesos cognitivos y de aprendizajes significativos que logran los alumnos. Los reactivos de alto nivel de estructuración como son los de “falso-verdadero”, “correspondencia” y “complementación”, evidentemente exigen a los alumnos principalmente el simple reconocimiento de la información. Los reactivos de “respuesta breve” o “completamiento” y los de “opción múltiple” demandan, por lo general, el recuerdo de la información (proceso más sofisticado que el de reconocimiento), aunque si son adecuadamente elaborados pueden valorar niveles de comprensión (parafraseo reproductivo) y hasta aplicación de los conocimientos.

Los reactivos estructurados son utilizados en las llamadas “pruebas objetivas”, pueden ser calificados e interpretados con mucha rapidez o precisión, pueden responderse de manera efectiva por medio de aprendizajes memorísticos o poco significativos. Dichos reactivos estructurados presentan algunas falencias ya que no permiten valorar procesos complejos, tales como creatividad, capacidades de comunicación o expresión, elaboración de argumentos, razonamiento sofisticado y pensamiento crítico. Tampoco son adecuados para evaluar contenidos procedimentales y actitudinales.

Existen otros dos tipos de reactivos que suelen utilizarse en los exámenes; dichos reactivos son los de “respuesta abierta” y los de “desarrollo de temas”. A diferencia de los anteriores, demandan actividades de mayor complejidad y procesamiento tales como comprensión, elaboración conceptual, capacidad de integración, creatividad, habilidades comunicativas, capacidad de análisis y establecimiento de juicios reflexivos o críticos.

La mayoría de los reactivos estructurados, que demandan el simple reconocimiento de la información o el recuerdo al pie de la letra, exigen un nivel de significatividad del aprendizaje muy bajo que puede juzgarse como de aprendizaje o procesamiento superficial. En cambio, los reactivos abiertos, de solución de problemas o de temas a desarrollar, que solicitan que el alumno diga con sus propias palabras lo esencial o que son elaborados de modo que demanden la aplicación y la solución



de problemas, así como el análisis y/o la reflexión crítica de la información aprendida, valorarán un aprendizaje de mayor significatividad, un aprendizaje profundo.

En base a lo expuesto, resulta importante analizar los factores del bajo rendimiento en los alumnos que cursan la asignatura Química Biológica I, ya que esto repercute en el estudiante y en el docente, con la consecuencia del retraso en el cursado de cada año académico. Incluso, algunos alumnos recursan más de una vez, favoreciendo el desgranamiento en los primeros años de las carreras y en muchos casos, la deserción. El bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en la obtención de un título universitario y el abandono de carreras universitarias, son problemas que preocupan no solo a los docentes y alumnos, sino también a las autoridades de las instituciones de educación superior. El rendimiento académico del estudiante universitario es un factor imprescindible, a considerar, cuando se aborda el tema de la calidad de educación superior, ya que constituye un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa (Díaz, Peio, Arias, Escudero, Rodríguez, Vidal, 2002; citado en Garbanzo, 2007).

La comunidad educativa está interesada en el diagnóstico de los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes en esta asignatura, ya que de ello dependerán algunas decisiones que se tomen. Tanto las autoridades de la institución, como los docentes de esta casa de estudio, son responsables directos de los diseños curriculares y de su implementación. Debería considerarse relevante el diagnóstico en educación, como un mecanismo de evaluación que permite identificar la realidad del estudiante y conocer sus deficiencias y carencias. De esta manera, docentes y autoridades de este Instituto Universitario podrían prevenir el fracaso académico y proponer estrategias de enseñanza y de evaluación, para intentar mejorar esta situación. Si se realiza un diagnóstico de la situación real del estudiante y se propone una planificación estratégica como medida de prevención, se podría mejorar el rendimiento académico, y se intentaría disminuir el desgranamiento y la deserción.

## **Objetivo**

De acuerdo al marco teórico en el cual está enmarcado este trabajo, se plantea el siguiente objetivo: identificar en el currículum de la asignatura Química Biológica I, los factores que podrían influir en el rendimiento académico de los alumnos en el examen parcial a través de la valoración de los propios estudiantes.

## Metodología

Para cumplir con el objetivo propuesto se trabajó con la técnica de la encuesta, que es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz.

La encuesta, según García Ferrando (1993), se puede definir como “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”. Sierra Bravo (1994) sostiene que la observación por encuesta, consistente en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado. Entre sus características se pueden destacar las siguientes:

- ✓ La información se obtiene mediante una observación indirecta de los hechos, a través de las manifestaciones realizadas por los encuestados.
- ✓ La encuesta permite aplicaciones masivas, que mediante técnicas de muestreo adecuadas pueden hacer extensivos los resultados a comunidades enteras.
- ✓ El interés del investigador no es el sujeto concreto que contesta el cuestionario, sino la población a la que pertenece.
- ✓ Permite la obtención de datos sobre una gran variedad de temas.
- ✓ La información se recoge, generalmente, de modo estandarizado mediante un cuestionario.

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que podemos definir como el “documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta” (Padilla, 1998). De esta definición podemos concluir que el término encuesta se utiliza para denominar a todo el proceso que se lleva a cabo, mientras el término cuestionario quedaría restringido al formulario que contiene las preguntas que son dirigidas a los sujetos, objeto de estudio.

El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas. Para redactar las preguntas, se debe tener en cuenta también las características de la población y el sistema de aplicación que va a ser empleado, ya que estos aspectos tendrán una importancia decisiva a la hora de determinar el número de preguntas que deben

componer el cuestionario, el lenguaje utilizado, el formato de respuesta y otras características que puedan ser relevantes. En el cuestionario se pueden encontrar distintos tipos de preguntas según la contestación que admitan del encuestado, de la naturaleza del contenido y de su función (Visauta B., 1989). Las preguntas deben ser claras, sencillas y breves, ya que requieren menos tiempo y menos atención lectora. Las preguntas de identificación suelen colocarse al comienzo del cuestionario y es imprescindible que estas preguntas garanticen el anonimato de los encuestados. Los cuestionarios deben incluir siempre unas instrucciones sencillas para su correcta cumplimentación (J. Casas Anguita, 2002).

Para responder al objetivo del presente trabajo se administró un cuestionario anónimo a los alumnos que habían regularizado Química Biológica I en 2015. Dicho cuestionario incluyó datos referidos a edad, género, conocimientos previos, y consignas referidas al examen parcial, tiempo de estudio y tipo de aprendizaje realizado.

El cuestionario administrado a los a alumnos fue el siguiente:

**CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES  
EN QUÍMICA BIOLÓGICA I EN LAS CARRERAS DE  
LICENCIATURAS EN: KINESIOLOGÍA Y FISIATRÍA, TERAPIA  
OCUPACIONAL,  
ÓRTESIS Y PRÓTESIS Y ACTIVIDAD FÍSICA.  
IUGR**

**El siguiente cuestionario es anónimo, y los datos obtenidos serán utilizados para trabajos de investigación en educación.**

Edad: .....Género:  femenino  masculino

Indique qué carrera está cursando:

- Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría
- Licenciatura en Terapia Ocupacional
- Licenciatura en Actividad Física
- Licenciatura en Órtesis y Prótesis

¿Cursó otras carreras universitarias y/o terciarias?  sí  no

En caso afirmativo, especificar la carrera: .....

¿Cursó alguna asignatura de Química en el nivel secundario?  sí  no

¿Cursó el CPU (curso preuniversitario)?  sí  no

¿Aprobó el módulo de Química del CPU?  sí  no

¿Aprobó el parcial de Química Biológica I?  sí  no

**1-** Indique qué temas le resultaron más difíciles en el examen parcial de Química Biológica I

.....

**2-** La dificultad de los temas antes citados se debe a:

- poco tiempo de estudio
- inasistencia a las clases
- bibliografía compleja
- tema no dictado en clase
- carga horaria insuficiente para la asignatura
- inadecuada interpretación de las consignas en el examen parcial
- otras causas

**3-** Para estudiar los temas correspondientes al parcial de Química Biológica I, utilizó:

- bibliografía indicada (libros de texto)
- power point de las clases
- apuntes de clases

**4-** ¿Cuántos días antes del examen parcial estudió Química Biológica I? .....

**5-** ¿Qué tipo de consigna/pregunta del examen parcial de Química Biológica I le resultaron más difíciles?

- Explicar
- Completar
- Nombrar
- Esquematizar
- Indicar verdadero/falso (justificar)
- Clasificar
- Resolver problemas

**6-** Cuando estudió para rendir el examen parcial de Química Biológica I, realizó:

- un aprendizaje memorístico (predomina la memorización de contenidos)

un aprendizaje significativo(predomina la relación entre nuevos contenidos y contenidos existentes)

ambos aprendizajes (memorístico y significativo)

7- ¿El temario del examen parcial de Química Biológica I fue muy extenso?

sí  no

8- ¿Las consignas del parcial de Química Biológica I se correlacionaron con la profundidad de los temas dictados en clase?  sí  no

---

OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS:

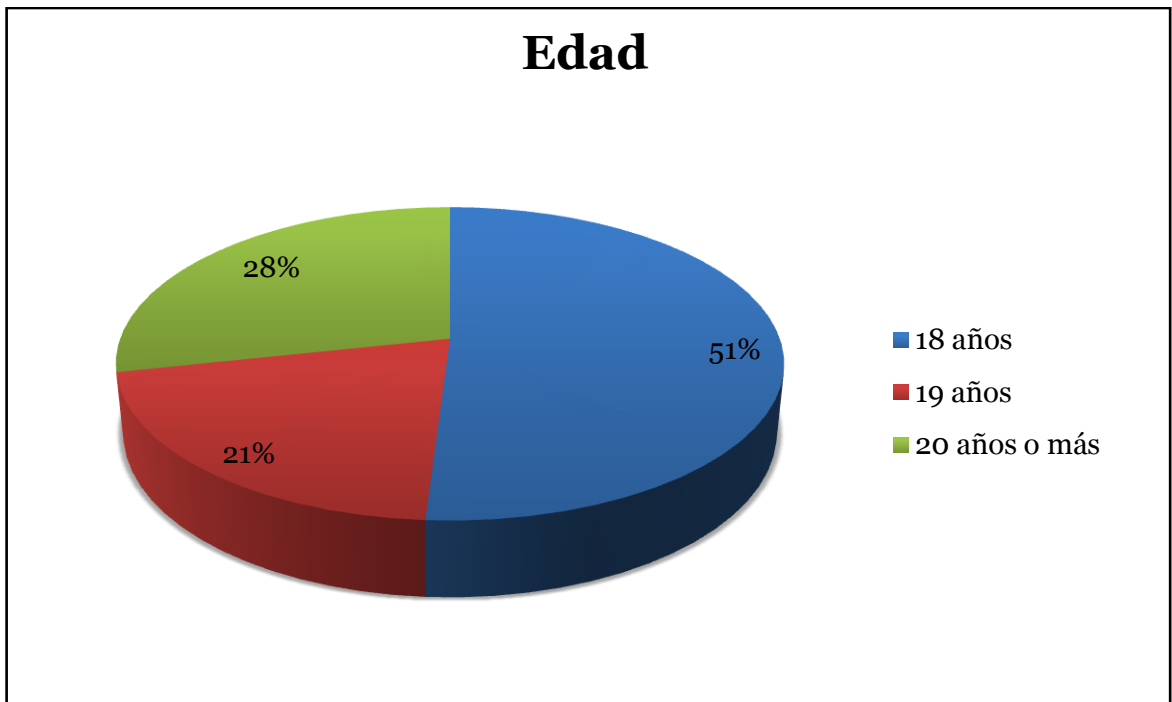
.....  
.....  
.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

### Resultados

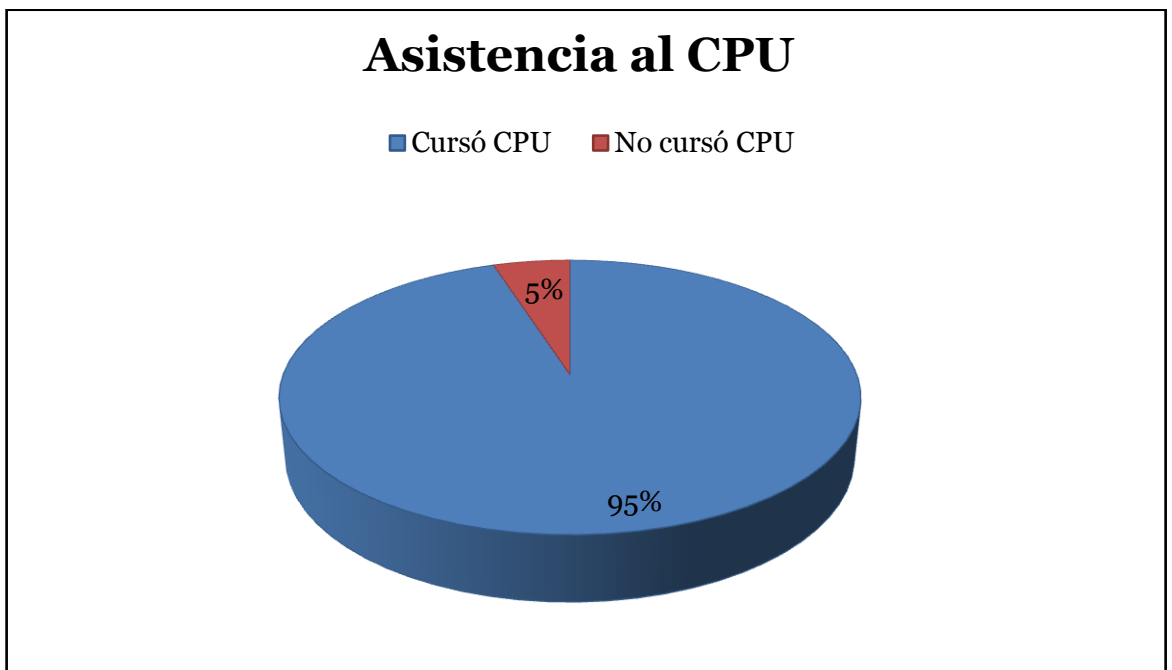
Los datos obtenidos de cada uno de los cuestionarios fueron tabulados en un archivo en Microsoft Excel, para ser analizados posteriormente y generar los gráficos correspondientes. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- el 71,6% de los alumnos tiene entre 18 y 19 años de edad;

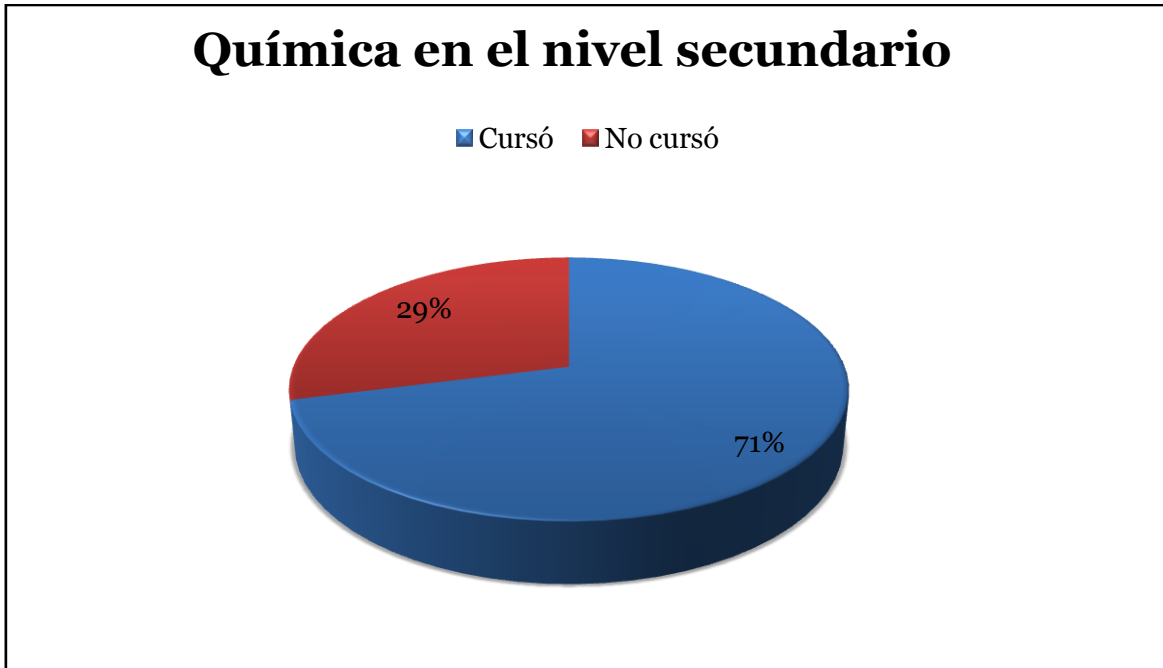


➤ existe un ligero predominio de mujeres (52%);

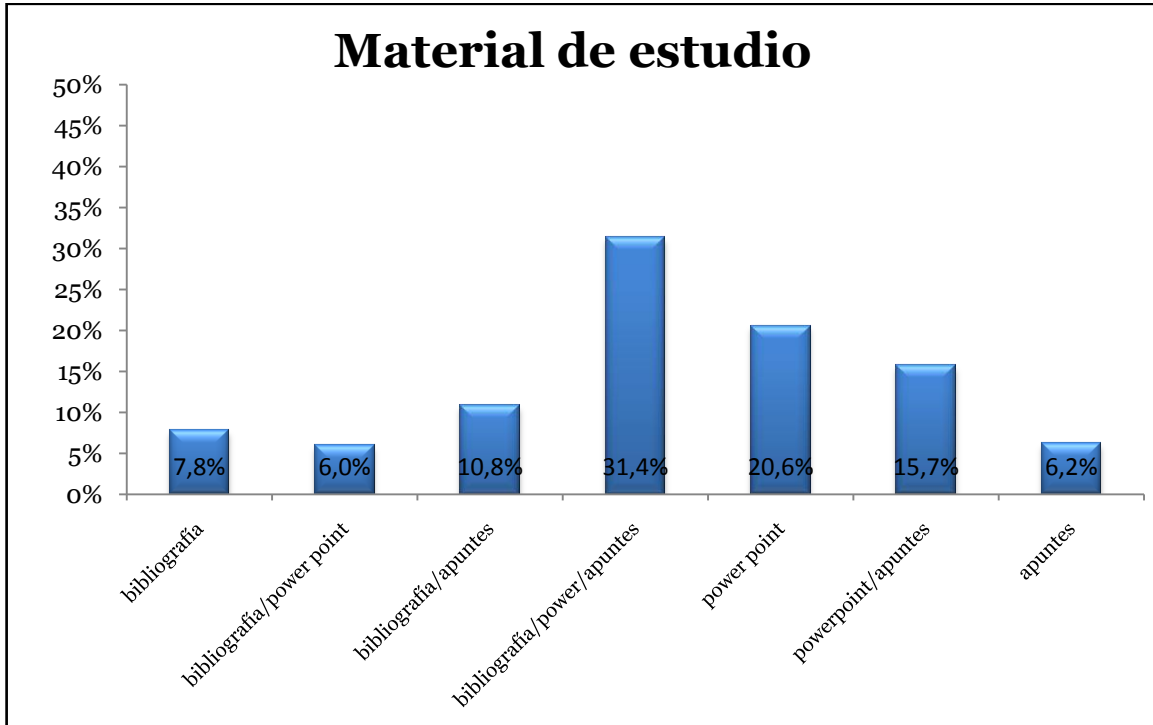
➤ el 95% de los alumnos asistió al curso de ingreso preuniversitario, mientras que sólo el 68% de ellos lo aprobó;



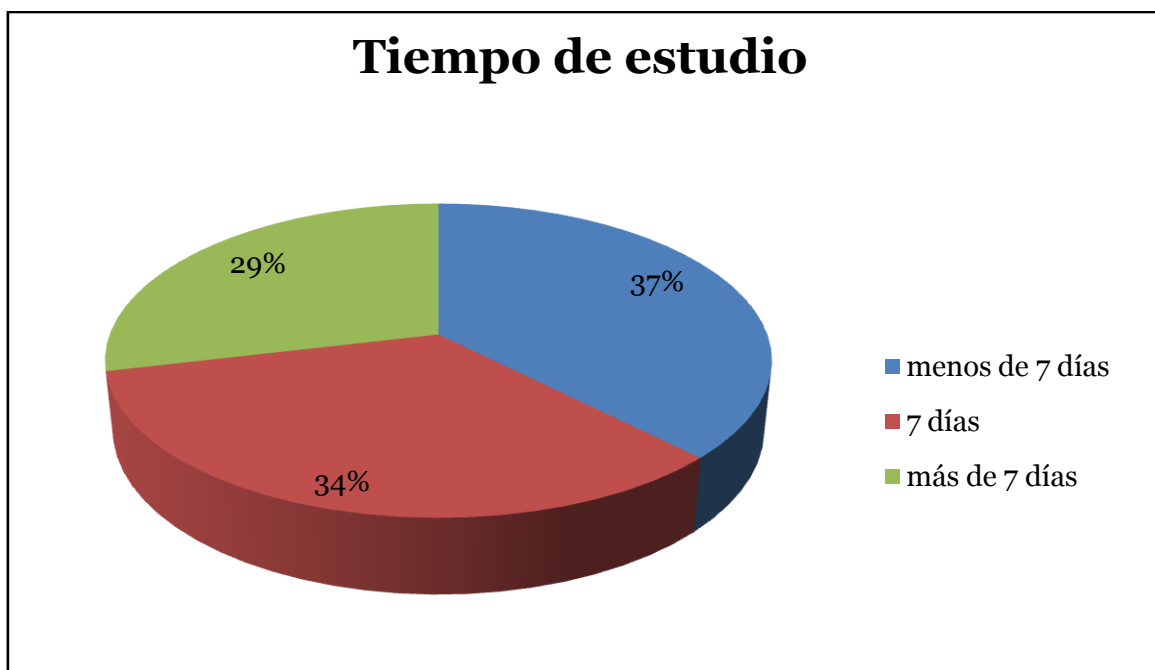
➤ el 70,6% de los estudiantes cursó Química en el nivel secundario;



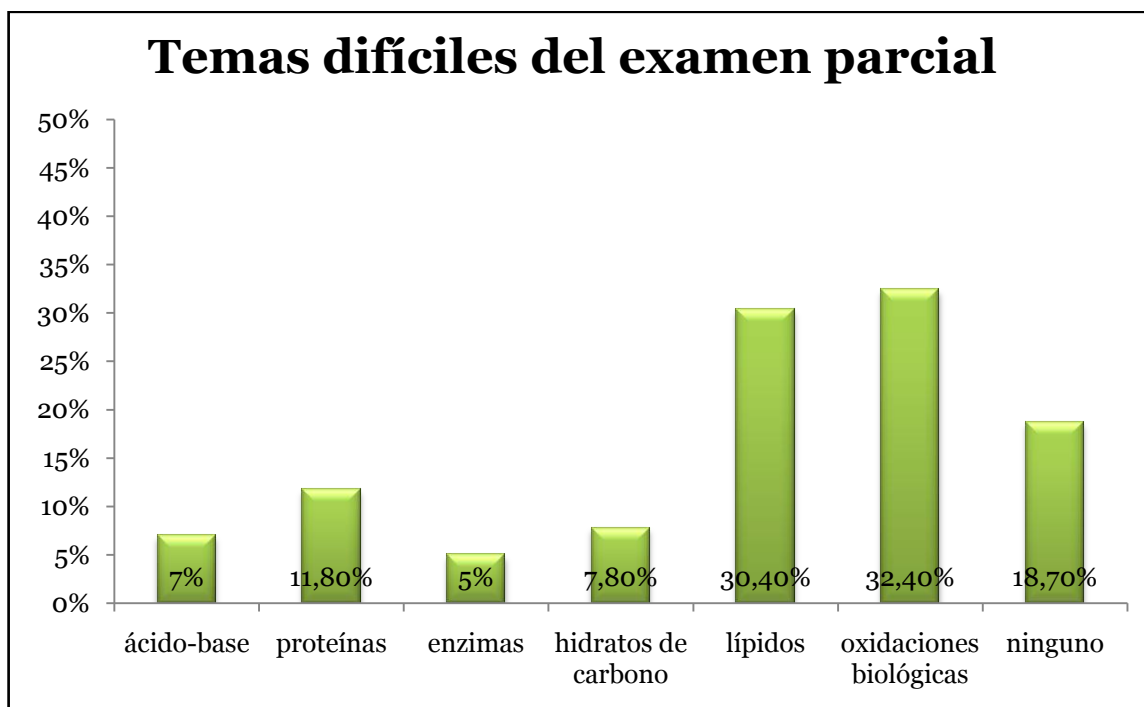
➤ el 31,4% de los alumnos utiliza todos los materiales de estudio (bibliografía obligatoria, power point y apuntes de clase), mientras que el 20,6% utiliza solamente power point y solo el 56% hace uso de la bibliografía obligatoria;



➤ el 70% de los alumnos estudia siete días o menos;



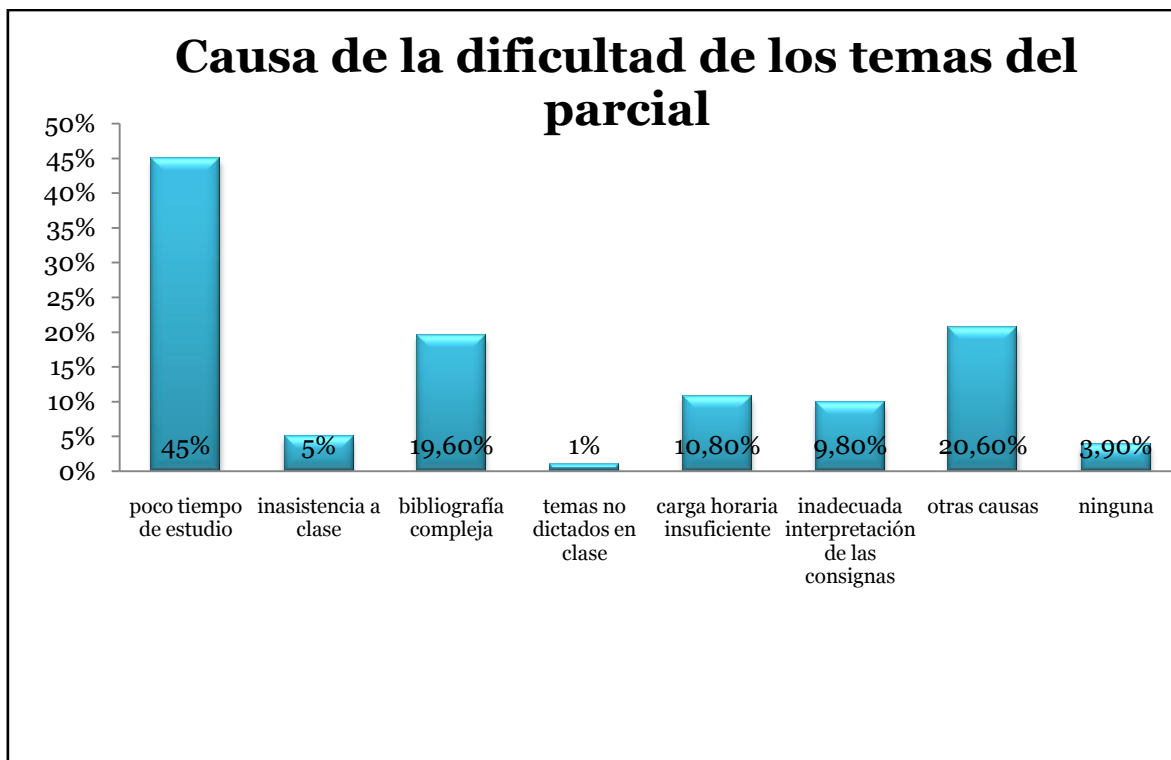
➤ el 32% de los alumnos menciona oxidaciones biológicas como uno de los temas más difíciles, y en menor porcentaje lípidos, proteínas, ácido base, hidratos de carbono y enzimas; mientras que aproximadamente un 19% manifiesta que no tiene dificultad en ninguno de los temas;



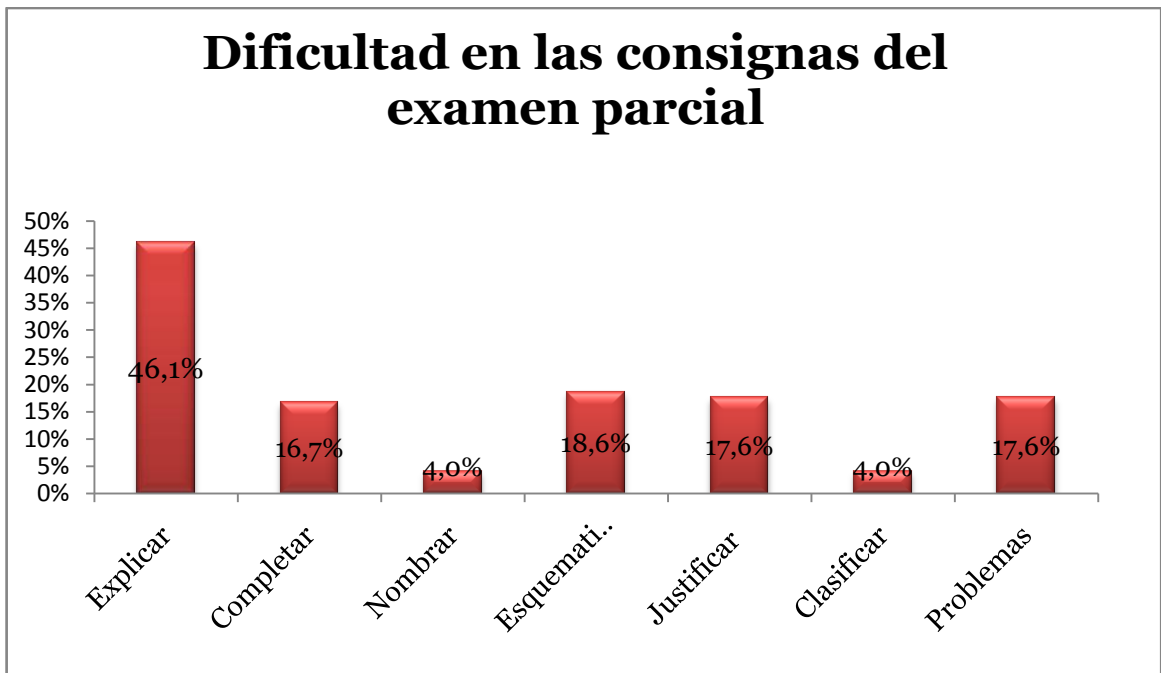
➤ entre las causas de la dificultad para estudiar los temas citados, el 45% de los alumnos refieren poco tiempo de estudio, el 19% refiere bibliografía compleja, el 10,8% considera insuficiente la carga horaria de la asignatura, el 9,8% refiere in-



adecuada interpretación de las consignas, el 5% de los alumnos manifiesta no asistir a clases, mientras que el 20% manifiesta poseer dificultades para estudiar los temas citados, sin especificar las causas;



➤ respecto de los tipos de consignas del examen parcial; el 46% de los alumnos considera que le resulta más difícil “explicar”, el 18,6% “esquematizar”, el 17,6% “justificar”, el 17,6% “resolver problemas”, el 16,7% “completar”, el 4% “nombrar” y “clasificar”;

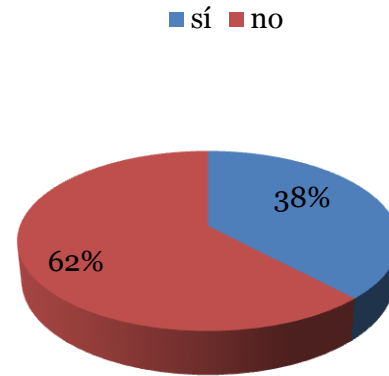


➤ el 95% de los alumnos consideran que las consignas del examen parcial se correlacionan con la profundidad de los temas desarrollados;



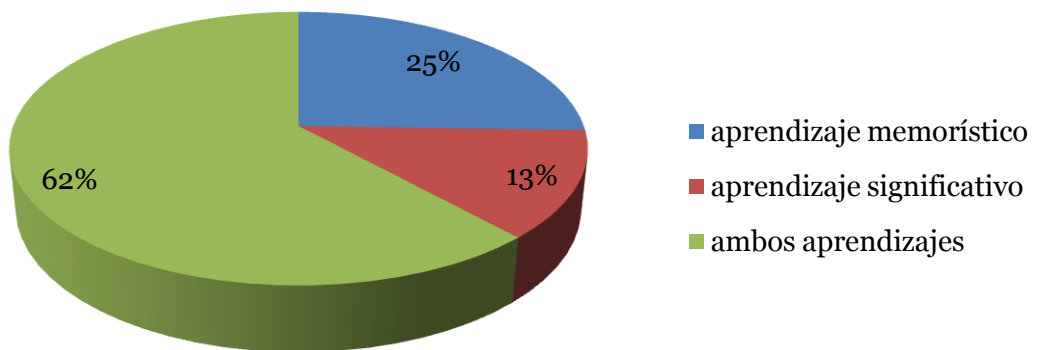
➤ el 38% de los estudiantes considera que el temario del parcial es muy extenso;

## Temario extenso del examen parcial



➤ respecto del tipo de aprendizajes que realizan los alumnos; el 25,5% refiere hacer un aprendizaje memorístico (predomina la memorización de contenidos), el 12,7% significativo (predomina la relación entre nuevos contenidos y contenidos existentes), y el 61,8% ambos tipos de aprendizaje, memorístico y significativo.

## Tipos de aprendizaje



## Conclusiones

Del análisis de los resultados surge que los siguientes factores: temario del examen parcial, tiempo de estudio y material de estudio, impactaron en el rendimiento académico de los estudiantes.

Los estudiantes no consultan la bibliografía sugerida por los docentes; esto constituiría una dificultad para responder consignas que requieran operaciones cognitivas de mayor complejidad. Dado que los alumnos manifestaron que los temas correspondientes a la unidad Oxidaciones Biológicas son los que les resultaron más difíciles, se propone que esta unidad se incluya en la instancia evaluativa del seminario oral

Si bien, tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje, son muy complejos, tal vez algunas respuestas de esta investigación, permitan mejorar este proceso a través de propuestas que surjan de los resultados obtenidos. Es de interés destacar que estos resultados tendrían incidencia en varios aspectos:

- en el estudiante, para que él reconozca sus propias características, sus motivaciones, actitudes, hábitos de estudio y tipo de aprendizaje realizado;
- en el docente de la asignatura, para proponer e implementar estrategias de enseñanza que intenten mejorar el rendimiento;
- en las autoridades y docentes de esta casa de estudios, para que el análisis permanente del diseño curricular resalte virtudes y falencias, y se propongan mejoras en el plan de estudio con el propósito de evitar el atraso en la carrera universitaria y disminuir la deserción;
- en investigación educativa, para considerar nuevas líneas de investigación y así estudiar más profundamente cada uno de los factores identificados en el presente estudio.

Debido a que en el rendimiento académico influyen múltiples variables tanto del estudiante como del entorno institucional, académico, familiar y social dentro del cual éste recibe su formación universitaria, el estudio del rendimiento académico constituye un análisis multifactorial. En este sentido, se puede convenir que el fracaso de los alumnos universitarios no es un tema exclusivo de ellos, es importante que el docente sea partícipe de esta situación, para que los alumnos se involucren y se esfuercen en el aprendizaje. Si se toma conciencia acerca de la participación del docente en el aprendizaje del alumno, se podría ver la práctica docente desde otro lugar.

¿Qué ocurre en el aula? ¿Qué procesos se llevan a cabo allí? En el aula, los docentes hacen realidad la práctica de la enseñanza utilizando, de alguna manera, un

programa de la asignatura que estará relacionado e integrado con otras asignaturas dentro de un diseño curricular previo.

El rol docente es fundamental para incrementar la participación y el esfuerzo de los estudiantes, así como también para enseñar estrategias de aprendizaje de acuerdo a los contenidos específicos de las diferentes áreas disciplinares. Todas las asignaturas están constituidas por conceptos inherentes a la misma, pero también por modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escribir y de expresarse, y estas formas también deben enseñarse junto con los contenidos. Esto lo expresa Carlino (2005) y se evidencia en las clases y en cada instancia de evaluación, ya que frecuentemente los docentes coinciden en que los alumnos no se expresan correctamente, no saben desarrollar un tema en forma escrita y tienen ciertas dificultades para interpretar las consignas.

En la enseñanza superior se transmiten contenidos disciplinares específicos y se sobrentiende que los estudiantes deben "comprender o entender" el contenido de los textos (Carlino, 2005), es decir, los alumnos universitarios deben (o deberían) tener habilidad para interpretar sutilezas conceptuales, hacer implicaciones y construir nuevas redes semánticas que den cuenta de la competencia metatextual e intertextual. Sin embargo, a menudo encontramos alumnos que no comprenden lo que leen por falta de habilidades para la lectura comprensiva, entre otras razones. Ello se refleja en las limitaciones que tienen para generalizar o transferir lo que han aprendido a situaciones diferentes a las que originaron su aprendizaje (Vargas y Arbeláez, 2001).

En este sentido, Areiza y Henao (1999) destacan que muchas capacidades cognitivas y metacognitivas que implican mecanismos complejos se despliegan al final de la carrera e incluso durante el postgrado. Dichas competencias se alcanzarían en un periodo tardío del desarrollo intelectual (Ugartetxea, 2001), razón por la cual los profesores de educación superior deberían conocer las habilidades de los alumnos para la lectura comprensiva. Las deficiencias en este terreno impiden a los estudiantes enfrentar las demandas del discurso académico y de las tareas profesionales. En consecuencia se propone implementar actividades para la enseñanza que contribuyan a mejorar la capacidad cognitiva de los estudiantes y el aprendizaje significativo.

## **Bibliografía**

**Abarca Rodríguez A. & Sánchez Vindas, M. A.** (2005). Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Vol. 5. Universidad de Costa Rica.

- Álvaro Page, M. et al.** (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid. CIDE.
- Anijovich, R. y Mora, S.** (2009). *Estrategias en el aula. Otra mirada al quehacer en el aula*. Editorial Aique. Argentina.
- Areiza, R. y Henao, L. M.** (1999). *Metacognición y estrategias lectoras*. Revista de Ciencias Humanas, 19.
- Ausubel, D.; Novak, J.; Hanesian, H.** (1989). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. Méjico.
- Bixio, C.** (1999). “*Planificación de estrategias didácticas*”. Homo Sapiens Ediciones – Argentina.
- Camilloni, A.** (1998). *Sistemas de calificación y regímenes de promoción. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Editorial Paidós.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. y Donado Campos, J.** (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I).
- Díaz, F. Y Barriga, A.** (2002) *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Garbanzo Vargas, G** (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública*. Educación 2007 31 (1) Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>> ISSN 0379-7082
- García Ferrando M.** (1993). La encuesta. En: Garcia M, Ibáñez J, Alvira F. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos; p. 141-70.
- Martín E, García LA, Torbay, A y Rodríguez, T.** (2008). *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. International Journal of Psychology and Psychological Therapy 2008, 8, 3, 401-412.
- Padilla JL, González A, Pérez C.** (1998). Elaboración del cuestionario. En: Rojas AJ, Fernández JS, Pérez C, editores. Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. Madrid: Editorial Síntesis; p. 115-40.
- Pizarro R.** (1985). *Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pozo, J.I.; Monereo, C.** (1999): *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid. Santillana.

- Ruiz, E., Ruiz, G. y Odstrcil, M.** (2007). *Metodología para realizar el seguimiento académico de alumnos universitarios*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 42/3- (ISSN: 1681-5653).
- Sierra Bravo R.** (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo
- Tejedor Tejedor, F.J.** (2003). *Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios*. Universidad de Salamanca. Revista española de pedagogía. Año LXI, n<sup>o</sup> 22
- Tejedor Tejedor, F.J; García Valcárcel, A.** (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco de EESS. Revista de Educación, 342, pp. 443-473.
- Tejedor, F.J.** (1995). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales, en las que se desarrolla la docencia*. CIDE. Informe de investigación.
- Tejedor, F.J.** (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca).
- Ugartetxea, J.** (2001). *Motivación y metacognición, más que una relación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 7 (2).
- Vargas E. y Arbeláez C.** (2001). *Consideraciones teóricas acerca de la metacognición*. Revista de Ciencias Humanas, 28.
- Visauta B.** (1989) *Técnicas de investigación social: recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

# El arte contemporáneo y sus derivas en la formación académica universitaria

KARINA MADDONNI

KARINA AZARETZKY

kmaddonni@hotmail.com

Universidad Argentina de la Empresa (UADE) - Facultad de Arquitectura y Diseño

## Introducción

La propuesta para la VIII edición de las presentes Jornadas cuyo objetivo principal es el de *dar continuidad y profundizar las instancias de producción e intercambio de conocimiento sobre la educación superior en Argentina y la región*<sup>1</sup>, nos resultó particularmente atractiva para compartir con nuestra comunidad educativa regional, las reflexiones que hemos alcanzado a través del trabajo en equipo realizado para la ACyT *El arte contemporáneo y sus derivas en la formación académica universitaria*. Dentro de los ejes propuestos para esta edición, entendemos que es el eje 3 **Curriculum y enseñanza en el nivel superior** en el que debemos inscribir nuestro aporte ya que en él se aglutinan aquellos trabajos que atienden a las especificidades de la enseñanza en la universidad y a sus relaciones con el curriculum.

En el marco de nuestra investigación justamente hemos focalizado en *la enseñanza y su relación con las estructuras curriculares; relaciones entre enseñanza y campos de conocimiento; formación académica y campo profesional; enseñanza y prácticas de evaluación universitaria; la cátedra como espacio de articulación entre enseñanza, investigación y extensión; innovaciones en la enseñanza y en el curriculum*<sup>2</sup>, en el contexto de una universidad privada dedicada originariamente al mundo empresarial. Esta institución ha tomado la decisión desde hace ya seis sostenidos años, de incluir en todos los planes de estudio de las carreras de grado que ofrece, la obligación de cursar al menos una materia en torno al arte contemporáneo de un menú de cuatro asignaturas para elegir. En este sentido, y ante el impacto que dicha significativa modificación ha generado tanto en estudiantes como en directivos de todas las facultades, es que ha sido necesario analizar tanto la metodo-

---

1 <http://www.unl.edu.ar/u17/2016/08/16/ejes/>

2 Ibid



logía como los propósitos y objetivos que impartir dichas clases implicaría. También fue fundamental definir un perfil de profesor que pudiera llevar adelante el desafío, y encontrarlos.

En este sentido, el aspecto regional de estas jornadas, nos resulta una oportunidad inmejorable para compartir con colegas argentinos y latinoamericanos, las reflexiones que hemos elaborado con nuestro equipo de la investigación en torno de la importancia de la enseñanza del Arte Contemporáneo en la educación universitaria, poniendo el foco en los aspectos regionales de la producción artística y teórica en América Latina.

Otro de nuestros propósitos en este marco es revisar la vieja antinomia educación pública-educación privada y plantear la posibilidad de un diálogo que enriquezca ambos modos de gestión, en una atmósfera plural y polifónica. Pensar nuestra universidad como *objeto de estudio*, entendemos que no debe eludir este tema que tantas veces se ha planteado de manera conflictiva en nuestra historia.

Volviendo a nuestra investigación, nos hemos propuesto analizar la experiencia desarrollada a lo largo de los últimos seis años del dictado de la materia Arte y Fotografía que forma parte de un conjunto de cuatro asignaturas ofrecidas por el Departamento de Arte (DEArt) cuyo carácter es obligatorio para los estudiantes de todas las carreras de la UADE, pudiendo escoger entre la siguiente oferta de cuatro materias:

- Cine y Video
- Música contemporánea
- Danza y Teatro
- Arte y Fotografía

Como lo mencionábamos anteriormente, nuestro foco para esta etapa del trabajo de investigación está situado en la asignatura *Arte y Fotografía* ya que los profesores que dictamos dicha materia tuvimos la necesidad de darle forma perdurable y sistematizar un trabajo de producción escrita y de gestión académica.

Debido a que la organización curricular en la Fundación UADE responde al sistema departamentalizado y no al de cátedras, se pudo realizar una convocatoria horizontal que incluyó docentes con diversos cargos y estudiantes. El intercambio permanente hacia el interior del Departamento de Arte y hacia la Facultad de Arquitectura y Diseño - que es donde se aloja el Departamento-, impacta de manera muy dinámica en el desarrollo y la difusión de las acciones que hemos estado realizando.

Como adelanto de una de las conclusiones a las que hemos arribado luego de un año de trabajo, tenemos la convicción que el formato de ACyT sería altamente recomendable para el resto de las materias mencionadas ya que permite una formulación conjunta y la revisión tanto de contenidos como de metodologías así como también una producción académica hacia el exterior de la universidad.

Por otro lado, la inclusión de alumnos investigadores en el equipo ha sido no sólo de gran aporte para nosotros y el trabajo, sino que significó una gran responsabilidad compartida con las profesoras integrantes, consistente en generar para las futuras generaciones, el interés y el valor por la investigación académica en la propia institución que eligieron para formarse, y sus posibilidades de proyectarse por fuera de la misma desde bases sólidas. Transmitir la importancia del trabajo colectivo y compartido, y la humildad de aprender del otro, siempre.

## **Los desafíos**

Tanto la diversidad del público que asiste a las clases como el carácter obligatorio de la asignatura, nos han desafiado a desplegar estrategias pedagógicas innovadoras y específicas que han solicitado ser analizadas y revisadas.

Nuestra población de estudiantes proviene de disciplinas muy diversas: de las finanzas, las ciencias políticas, el comercio exterior, el traductorado, la comunicación, el diseño, la ingeniería, las ciencias contables, las relaciones públicas, los recursos humanos, la gastronomía, la publicidad, entre otras. Animar a estos jóvenes a aventurarse en el mundo del arte no es tarea fácil. Menos aún, del arte contemporáneo.

Ante esta población heterogénea de estudiantes provenientes de diversos campos del saber que cursan la materia, los profesores a cargo tenemos la profunda necesidad, luego de años de experiencia pedagógica, de generar los materiales y las metodologías que atiendan la diversidad que puebla nuestras aulas. Además, creemos necesario detenernos a delinear algunas ideas en torno de los efectos que produce en los estudiantes un contacto intenso desde el punto de vista académico y sensible con el universo del Arte. Y, de este modo, habilitar un espacio genuino desde el cual compartir con otras instituciones educativas universitarias el aporte que desde el arte se puede ofrecer en el marco de la formación universitaria.

“En el arte contemporáneo es la vida contemporánea la que se constituye en el propio tema de las obras” sostiene Terry Smith en el último capítulo de su libro

*¿Qué es el arte contemporáneo?*<sup>3</sup> Entendemos que la vida contemporánea opera desde la complejidad, y el arte que emerge de ella por lo tanto, también.

En nuestra práctica pedagógica hemos evitado la simplificación de la experiencia para que no se vuelva reduccionista. Es por ello que se hace necesario contar con un corpus de textos procesados desde el Departamento de Arte de la Facultad de Arquitectura y Diseño de UADE que permitan el acercamiento al problema y la exploración de toda su dimensión. Esta investigación busca justamente poder establecer las coordenadas que sirvan como guía para el alumno que se enfrenta por primera vez a la teoría sobre arte contemporáneo, busca la realización de un mapa que acompañe la cursada facilitando al estudiante las herramientas fundamentales para la comprensión en la lectura de los textos.

Es de nuestro interés compartir con la comunidad educativa universitaria los resultados parciales de las reflexiones que surgieron de este trabajo conjunto que consideramos que puede resultar de aporte tanto para la gestión educativa pública como privada.

Entendemos la importancia de la existencia de los contenidos de arte contemporáneo en la formación superior universitaria, también como herramienta de decodificación en una sociedad cuya comunicación está basada mayormente en la circulación de imágenes. La metodología de abordaje del arte contemporáneo constituye nuestra definición del propio objeto de estudio. En ese sentido promovemos la adecuación del corpus teórico de la asignatura a los contenidos pedagógicos en ella previstos, a fin de garantizar una mayor comprensión y una visión integradora del objeto sin banalizarlo.

El arte contemporáneo se nos impone desde la formulación de problemas, y es fundamental que en el acercamiento a su estudio, el alumno comprenda y se reconcilie con el concepto mismo de *complejidad*. Es desde dicha dimensión que nos aventuramos a trazar líneas de fuga que nos ayuden a comprender desde la potencia que se emana del cruce de la educación, el arte y otros campos de conocimiento contenidos en cada institución.

Plantearse la pregunta acerca del arte contemporáneo no significa encontrar una respuesta sino abrir un camino a la reflexión.

### **¿Por qué arte contemporáneo? ¿Por qué América Latina?**

Entendemos al arte contemporáneo como una plataforma de despegue para múltiples reflexiones que problematizan nuestro *aquí y ahora* y que nos transporta,

---

3 Smith, Terry(2009): *Qué es el arte contemporáneo*, Barcelona, Siglo XXI editores

para su comprensión, a una época inmediata anterior, la del Arte Moderno, donde se inscriben las vanguardias históricas del siglo XX. La comparación entre estos dos paradigmas epocales, entre estos dos modelos tan diferentes, es lo que motoriza - mediante textos críticos, visitas a muestras y museos, producción de imágenes, entre otras estrategias pedagógicas - un pensamiento sensible y a su vez racional y crítico.

Los textos que han reflexionado sobre el arte contemporáneo y sobre su misma definición provienen de diferentes espacios de pensamiento, de la teoría del arte, de la sociología del arte, de la estética, de la ética, de la historia del arte, de la filosofía. Cada aporte es fundamental y no se deberían recortar en el dictado de una materia por las necesidades y presiones del tiempo de duración de un cuatrimestre.

Es de cara a esta situación, que opone la necesidad al tiempo disponible, que se hace necesario pensar en profundidad acerca de las estrategias que podemos producir para hacer el camino transitable y no cerrarlo.

Umberto Eco señala que en la biblioteca universal todos los libros dialogan entre sí, se vinculan y establecen luchas y alianzas estratégicas. Los textos que reflexionan sobre arte contemporáneo operan de la misma manera, cada teoría que se establece es un fragmento de un diálogo que está sucediendo o que sucedió anteriormente. Ignorar esas relaciones que se establecen en los textos nos quita la capacidad de comprender realmente cada uno de los puntos de vista en profundidad y en toda su complejidad.

Nuestro interés en poner el énfasis en la producción tanto artística como teórica latinoamericana responde a una necesidad de revalorización de lo local y lo regional en tanto tejido de identidad, frente a la mismidad que proviene de las propuestas globalizadoras tanto en el ámbito del arte como en el de la moda, la economía y el mundo del entretenimiento. Por otro lado, nos permite comparar dos modelos de pensamiento: el americano y el occidental (proveniente de Europa, en el que nos hemos educado), y enriquecer las aproximaciones al mundo de lo sensible y a nuevas poéticas posibles, abandonando prejuicios valorativos.

Encontramos en este punto necesario detenernos brevemente en dos términos: pueblo y comunidad. Según Armando Poratti (1986)<sup>4</sup>, *“Aquí llamamos pueblos a las configuraciones histórico-políticas y ontológicas que se mantienen como una apertura de Mundo propia dentro del, pero frente al sistema mundial”*. Y sigue *“Este mantenerse es posible en la medida -y solo en la medida- en que no haya penetrado en el interior de ese propio horizonte esencial la Disociación del sistema*

---

4 Poratti, Armando R., *Comunidad, sociedad, sistema mundial* (artículo), Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales, Nro. 11, Buenos Aires, Mayo 1986 (P. 125)

*agresor, esto es, en la medida en que los pueblos siguen siendo comunidades*” (p.125). Según este autor la noción de comunidad además de que nombra un proyecto político, histórico y ontológico, también involucra una dimensión ética, en sus propias palabras *“Como proyecto que se propone superar la disociación en el seno de los pueblos (y en el mundo), es un proyecto cohesionante”*(p. 138).

Y la educación no puede estar ajena en este proceso.

En una línea cercana, Francesco Fistetti<sup>5</sup> pone el foco en la acepción de comunidad en tanto *lazo social*, que es permanentemente lacerado y reconstruido, y de este modo rompe con la contraposición comunidad-sociedad tan discutida en el seno de la sociología, ya que se encuentran vinculados por la idea de “ir con”, que involucra compartir símbolos y reconocerse en ellos. Dice Fistetti (2003) al respecto *“Los símbolos son inmanentes a una comunidad y a una cultura, tienen un valor normativo y confieren a la acción humana una legibilidad como si se tratase de un texto”* (p. 11).

La comunidad absorbe la cultura porque encuentra en ella y en sus obras una especial significación. Mientras que en Europa se añora la comunidad perdida, en América Latina la comunidad está siempre presente, en tensión, muchas veces lacerada como afirma Fistetti, *sujeta* a la tierra y a todo lo que en ella se produce.

Y esto es materia fundamental para incluir en las currículas. Ser y hacer conscientes del *lugar* desde el cual estamos enseñando.

Es la comunidad la que otorga sentidos a las obras que en ella surgen, y que pueblan de signos la vida cotidiana. Citando a Kusch<sup>6</sup> (2002) *“...es preciso aceptar que el sentido de una obra no se agota con el autor sino con el pueblo que la absorbe”* y luego agrega *“la cultura no vale porque la crean los individuos o porque haya obras, sino porque la absorbe la comunidad, en tanto ésta ve en aquélla una especial significación”* (p. 207)

En América Latina habitar la tierra no es una situación independiente o separada de lo que la produce. Habitar, estar. Y es estando en ella, habitándola que le damos entidad a esa espacialidad que no nos pre-existe. No estamos *frente a ella* como lo plantea el tradicional modelo occidental en el que nos hemos formado, estamos en ella para que acontezca tanto la tierra como nosotros mismos.

Kusch prefiere utilizar el término *operar* para referir a la actividad del artista, habla de una estética operatoria en la que el artista (operador) es simplemente un

---

5 Fistetti, Francesco, *Comunidad. Léxico de política*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 2003, traducción Heber Cardoso.

6 Kusch, Rodolfo(2002): “Anotaciones para una estética de lo americano” en *El perseguidor*, Revista de Letras Número 10, primavera-verano 2002, año VIII, Buenos Aires

“ente” que cataliza un significado que ya *estaba* dentro de una comunidad. En sus palabras “...el autor es simplemente un ente que se entona, o sea que se pone a tono con cierto significado de una totalidad que lo inspira” (p. 210). Y este circuito se completa con el espectador que para Kusch es un contemplador que “...reconoce una totalidad que en el fondo había estado requiriendo” (p. 210). Entonces, aquello entendido de modo occidental como “obra”, u *operación* a la luz de este texto, es un juego colectivo, ya que en ella hay algo que la totalidad ya había estado requiriendo. Entonces, los “artistas” pierden su individualidad biográfica para asumir el papel de gestores u operadores culturales<sup>7</sup>.

Si la cultura es entonces el universo simbólico en el que habitamos, los sentidos que en él se generan deben ser propios, reconocibles por la comunidad. He aquí el problema tan presente en las reflexiones actuales acerca de lo regional, lo local, lo mundial, lo universal. El desconcierto presente en América Latina, cuyo germen encontramos en los procesos colonizadores, que incluye la *importación de instituciones*; sería, según el autor, nuestro déficit.

Pero es justamente en esa falta en la que consiste nuestra autenticidad, rastrea-ble en cantidad de producciones artísticas y culturales, pero que descansa en una estructura de base impregnada tanto de lo cotidiano como de lo sagrado.

Si bien en este fragmento hemos trabajado en torno de lo peculiar que resulta la producción artística en América Latina, entendemos que es necesario trasladar este modelo de producción u “operación” a la formación en arte en nuestras Universidades.

### **¿Por qué Arte y Fotografía?**

En las últimas décadas la fotografía ha cobrado un papel protagónico en el arte contemporáneo, constituyéndose en un lenguaje cada vez más utilizado, tanto en sí misma como soporte de otros géneros. Pero por sobre todo, la fotografía nos permite reflexionar sobre el problema de la mimesis o representación, eje central que atraviesa las problemáticas del arte moderno y contemporáneo.

En este sentido, uno de los puntos nodales en los que nos centramos en la materia es en la relación entre fotografía y verdad, y el valor de evidencia que se le adjudica aún hoy a la imagen fotográfica. Problema que se vuelve crucial en un contexto social atravesado por la circulación y consumo masivo de imágenes, producto

---

<sup>7</sup> Kusch refiere a ellos como *catalizadores*, capaces de *gestar sentido* dentro de un horizonte simbólico local y de tomar en cuenta el *problema existencial que subyace en una cultura*. (Op. Cit. P. 211)

del bombardeo mediático al que estamos sometidos diariamente. Este consumo veloz de fotografías nos ha coartado la capacidad de detenernos a reflexionar sobre su contenido, su proveniencia, su contexto. Se esfuman de las pantallas con la misma velocidad con la que aparecieron y, sin embargo, las asumimos como porciones de verdad. Es a partir de esas fotografías efímeras que vamos configurando nuestra *imago mundi* y nuestro posicionamiento en él.

A partir de estas cuestiones, nos interesa reflexionar sobre el rol de la educación artística en los contextos actuales, como espacio necesariamente destinado a formar jóvenes que no sean meros espectadores y consumidores pasivos de imágenes, sino sujetos artífices y partícipes en la construcción de sentido.

Es nuestro desafío como docentes de arte contemporáneo acercar a nuestros estudiantes un nuevo lenguaje, proporcionarles un alfabeto visual que les brinde las herramientas para comenzar a construir su propia mirada y establecer nuevos lazos con lo que los rodea.

En la *vaciedad del ajetreo* nos llenamos de imágenes que se solapan entre sí como un collage descontrolado. Pero a la vorágine visual debemos contraponer la espera. Como dice Gadamer<sup>8</sup>, tenemos que aprender a demorarnos. Tenemos que enseñar a demorarnos. Demorarse para analizar, para cuestionar, para descreer, para desconfiar. Demorarse para ser sujetos críticos, para no ser arrasados por un mar de imágenes frente a las cuales cada vez tenemos menos voz. Demorarse para construir conocimiento.

Es a partir de todo esto que elegimos trabajar en clase desde el análisis y la reflexión, seleccionando artistas que trabajan la fotografía de un modo conceptual, recurriendo al simulacro y la puesta en escena como estrategia para problematizar sobre el carácter referencial de la imagen fotográfica y cuestionar su supuesta veracidad. Apelamos a estos recursos didácticos desde la firme certeza en que a través de una educación en el arte podremos comenzar a correr el velo de lo aparente, instalar una duda, dar lugar a la sospecha.

Por otra parte, la asignatura propicia la experimentación directa con la disciplina a partir de la realización de diversos ejercicios visuales en los que la fotografía aparece como herramienta principal. Sin caer en reduccionismos técnicos, promovemos que el alumno comience a desarrollar su mirada, ejercitar el acto de ver en oposición al simple mirar. Aprovechamos la familiaridad que los estudiantes tienen con el medio fotográfico para incitarlos a correrse de lo convencional e indagar nuevos modos de construcción de la imagen.

---

8 Gadamer Hans-Georg: *La actualidad de lo bello*, traducción Antonio Gómez Ramos. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996

Hacia el final de la cursada la relación con la fotografía se materializa en producciones más complejas, constituyéndose en soporte de géneros como la fotoperformance o el libro de artista, con un alto componente autorreferencial y un fuerte compromiso personal de los alumnos.

La respuesta a estos ejercicios es altamente positiva, obteniendo un gran involucramiento de parte de los estudiantes. Las sucesivas correcciones grupales desde la formulación de la idea hasta el trabajo final, les permiten a su vez aproximarse a las vicisitudes del proceso creativo y las ventajas que surgen del intercambio colectivo.

### **Las acciones y producciones**

A continuación, describiremos brevemente y en orden cronológico las tareas realizadas durante el primer año de investigación, siendo esta misma presentación una de ellas, claro:

La primera Transferencia Pedagógica estuvo a cargo de la Mg. Karina Maddonni, en el marco de las Jornadas para la Pedagogía del Español como L2, organizadas por la Escuela de Español de *Middlebury College*, Vermont, USA (20 de julio de 2016), ante un auditorio de alrededor de cuarenta profesores de grado y posgrado. La heterogeneidad del público (diferentes edades, nacionalidades, culturas y niveles en los que se desempeñan en su labor docente, algunos de los cuales tenían como segunda lengua el español y como primera el inglés) no resultaron ser un obstáculo para el desarrollo de las actividades (duración prevista una hora y media). Tenían en común el campo de las letras y la escasa experiencia en trabajar con imágenes provenientes del mundo del arte en sus clases

La idea rectora ha sido proponer a la enseñanza del arte contemporáneo como la de una segunda lengua, con estrategias didácticas compartidas y dificultades similares.

En primer lugar se presentaron los objetivos y propósitos de nuestra ACyT, así como la propuesta general del encuentro y de qué manera se vinculaba nuestra investigación con los propósitos de dichas Jornadas.

La segunda parte del taller consistió en respondernos a la pregunta ¿Cómo puede el arte contemporáneo latinoamericano aportar a la enseñanza del español? Y de manera extensiva, respondernos a la pregunta ¿de qué manera trabajar con materiales provenientes del mundo del arte dentro del aula?



Se mostraron distintos materiales visuales y audiovisuales y realizamos una práctica de manera directa utilizando preguntas disparadoras que nos permitan un abordaje de las piezas sin necesidad de contar con un *background* de arte.

En cuanto al impacto de esta actividad, rastreable también en devoluciones escritas al coordinador de las Jornadas, Dr. Manuel Lacorte, podemos enunciar que la actividad de la segunda parte abrió un espacio de comodidad y libertad a los asistentes para que pudieran surgir los temores acerca de cómo trabajar con piezas artísticas cuando el educador proviene de otro campo y se ofrecieron estrategias y recursos posibles para ser usados en el aula.

Con lo cual, en esta experiencia se pudo trabajar con aquellos *fantasmas* que circulan en los educadores, cuando en general estamos habituados a acompañar estos procesos en nuestros estudiantes.

Luego arribamos a algunas conclusiones generales con el aporte de todos, quedando en contacto a través del mail ya que los asistentes recibieron una lista de sitios sugeridos para obtener materiales de buena calidad para utilizar en las clases y la presentación en formato power point de la clase.

Todos destacaron la importancia de la inclusión del arte contemporáneo latinoamericano en sus currículas para comprender además de la lengua, la cultura propia de la región, y el enorme aporte que dicho esfuerzo significa.

Por otro lado se presentaron dos trabajos para las 1ras Jornadas de Educación Artística organizadas por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina desarrolladas en noviembre de 2016. Por un lado las licenciadas Silvia Gago y Leticia Oliva con la ponencia *Ver para entender. La experiencia de materias de arte en otras disciplinas*. Y por el otro, la Lic. Valeria Stefanini con su ponencia *Trabajar con el otro desde el arte. Arte contemporáneo para no especialistas como materia universitaria*. Ambas ponencias aceptadas y presentadas en las jornadas. El intercambio con docentes de otras provincias del país y de nuestro vecino país Uruguay fue intenso y se reflexionó acerca de las problemáticas compartidas y de las diferencias y similitudes de ejercer la docencia tanto en ámbitos públicos como privados.

Es a partir de estos espacios compartidos con colegas de otras instituciones y en el propio desarrollo del trabajo, que surgió un nuevo propósito, que no había estado previsto en la propuesta de inicio: posicionarnos como un referente en el trabajo con públicos heterogéneos para la enseñanza de arte contemporáneo en el nivel superior y universitario con foco en Latinoamérica. Entendemos que este propósito posee gran proyección tanto a nivel nacional, regional como internacional, y que estamos en condiciones desde nuestra Facultad de Arquitectura y Diseño de ofrecer

orientación y capacitación a capacitadores. Existe una necesidad real de promover este tipo de acción colaborativa, en la que creemos que podemos ser de gran aporte.

La Lic. Karina Azaretsky elaboró el artículo *Fotografía y simulacro: La huella de una ilusión* para revista *LIS, Letra, Imagen, Sonido. Ciudad mediatizada* (con referato indexada bajo normas del catálogo LATINDEX) que luego fue reelaborado y convertido, con todas a las adaptaciones pertinentes, en un material didáctico para el uso en clases universitarias de arte.

La elaboración de materiales didácticos como modelo de textos que tenemos el firme propósito de publicar constituye uno de los objetivos fundamentales de nuestro trabajo. Transformar en textos perdurables las clases teóricas, estableciendo asociaciones y vínculos con textos fundamentales de la crítica y la teoría del arte contemporáneo, y que resulten accesibles para aquellos estudiantes que no provienen de campos cercanos al arte.

A ese material se sumó *El autorretrato en la fotografía contemporánea*, de la Lic. Valeria Stefanini, y *Arte y política. Reflexiones sobre el impacto social del arte*, de la Lic. Silvia Gago.

Por último para esta primera etapa, hemos planteado una experiencia de taller junto a un grupo de científicos de CONICET coordinados por la Dra. Guadalupe Díaz Constanzo, coordinadora del Centro Cultural de la Ciencia (MinCyT) donde trabajaremos las problemáticas en torno de la verdad y la imagen fotográfica a través de la obra del artista catalán Joan Fontcuberta.

## **Proyecciones**

Brevemente y para ya cerrar esta exposición, quisiéramos mencionar lo valioso que resulta para el desarrollo de nuestro trabajo el hecho de compartirlo con ustedes en estas Jornadas, entendiendo que el arte no constituye el eje de las mismas. Siendo el motor de este encuentro la necesidad de re pensar a la universidad y su currícula, queremos enunciar lo fundamental que creemos que resulta trabajar en los niveles superior y universitario con contenidos de arte, poniendo el acento en lo regional y en lo contemporáneo.

La experiencia que un estudiante y futuro profesional pueda abreviar desde su formación de grado (sabiendo que en muchos casos la enseñanza media no le otorga importancia a los contenidos relacionados al arte, o si lo hace, es desde el lugar de la mera expresión o catarsis, no desde sus posibilidades de construcción de conocimiento) en torno del arte, lo conecta con su entorno de manera diferente, le

permite nuevos abordajes y posar la mirada en rincones que antes hubiera pasado por alto.

En este sentido, entender las formas contemporáneas del arte como emergencias de una actualidad cambiante y compleja que, a diferencia de otros campos de conocimiento, nos pone por delante aquello que a veces queremos no ver, nos acerca a la conciencia de la existencia del otro en tanto necesario y diferente, sólo puede aportar crecimiento y saber, desde una perspectiva ética alejada de la especulación productiva propia de nuestro tiempo.

Nos ayuda a *vivir juntos*.

## **Bibliografía**

**Alonso, Rodrigo. (Ed.)** (2008): No sabe / No contesta. Prácticas Fotográficas Contemporáneas desde América Latina, Buenos Aires, Ed. Arte x Arte.

**Benjamin, Walter** (1973): “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” en Discursos interrumpidos, Madrid, Taurus.

**Bourriaud, Nicolas** (2006): La estética relacional, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editores.

**Burguer, Peter (2010): Teoría de la Vanguardia, Buenos Aires, Las Cuarenta ediciones.**

**Calabrese, Oscar (1994): Cómo se lee una obra de arte, 2ºed., Madrid, Ed. Cátedra.**

**Cotton, Charlotte** (2009): The photograph as contemporary art, London, Thames & Hudson

**De Micheli, Mario (2000):** Las vanguardias artísticas del siglo XX, Madrid, Alianza

**Danto, Arthur C. (2006): Después del fin del arte el arte y el linde de la historia, Buenos Aires, Paidós**

**Dubois, Philippe** (1986): El Acto Fotográfico. De la representación a la recepción, Barcelona, Paidós

**Fistetti, Francesco** (2003): Comunidad. Léxico de política, traducción Heber Cardoso. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión

**Fontcuberta, Joan** (1997) El beso de Judas. Fotografía y Verdad, Barcelona, Gustavo Gili

**Gadamer Hans-Georg:** La actualidad de lo bello, traducción Antonio Gómez Ramos. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1996

**Giunta, Andrea** (2009): Poscrisis. Arte Argentino después del 2001, Buenos Aires, Siglo XXI editores

- Goldberg, Roselee** (1996) Performance Art, Barcelona, Editorial Destino
- González, Valeria** (2011): Fotografía en la Argentina. 1840 – 2010, Buenos Aires, Ed. Arte x Arte
- Kusch, Rodolfo** (2002): “Anotaciones para una estética de lo americano” en El perseguidor, Revista de Letras Número 10, primavera-verano 2002, año VIII, Buenos Aires
- Longoni, Ana - Mestman, Mariano** (2008): Del Di Tella a Tucumán Arde. Vanguardia Artística y política en el 68 argentino, Buenos Aires, EUDEBA
- Marchan Fiz, Simón** (1988): Del arte objetual al arte de concepto, Barcelona, Akal
- Poratti, Armando R.** (1986): Comunidad, sociedad, sistema mundial (artículo), Revista de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales, Nro. 11, Buenos Aires, Mayo 1986
- Oliveras, Elena (ed.)** (2008): Cuestiones de Arte Contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI, Buenos Aires, Emecé
- Smith, Terry** (2009): Qué es el arte contemporáneo, Barcelona, Siglo XXI editores
- Sontag, Susan** (2006): Sobre la Fotografía, Buenos Aires, Alfaguara
- Stangos, Nikos** (1997): Conceptos del arte moderno, Madrid, Alianza Forma

# Odontología Social. Innovaciones en la enseñanza

ANDREA MAINO

ANÍBAL DÍAZ

andreamaino@gmail.com / anibalfs@hotmail.com

Facultad de Odontología de Rosario. UNR

## Introducción

A mediados del siglo XX, en las Ciencias de la Salud se propusieron teorías que sostenidas por los movimientos internacionales, la Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud produjeron reformas en los modelos de salud, en los cuales la educación y la participación social fueron el eje principal para el mejoramiento de las condiciones de vida de las poblaciones. De allí, que se incorporaron en los currículum de las instituciones educativas universitarias, contenidos temáticos provenientes de las ciencias sociales para la formación de los odontólogos.

Los documentos claves a partir de los cuales se comenzaron a producir las transformaciones en el campo de la salud fueron la Carta de Ottawa en 1974 y la Reunión de Alma Ata de 1978, donde se instituyeron los acuerdos básicos sobre la Estrategia de Atención Primaria de la Salud.

En la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Rosario, en 1986 se incorporó el área de Odontología Social, Preventiva y Sanitaria creándose Odontología Social III y IV, sumándose al plan de estudios de la carrera ambas con prácticas en extramuros. Estos cambios curriculares acontecieron en todas las facultades de odontología de Argentina. El diseño curricular de Odontología Social III consta de un programa académico que se desarrolla a partir de clases teóricas y trabajos prácticos, cuyos contenidos principales son la Promoción de la Salud, Educación para la salud y prácticas preventivas específicas para la protección y cuidado de la salud bucal como componentes de la Estrategia de Atención Primaria de la Salud.

Los trabajos prácticos se organizan aplicando un programa de Promoción de la Salud Bucal en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Rosario, estos comienzan con una formación previa en la facultad. Las prácticas de extensión se hallan incorporadas al currículum de formación de grado. Los estudiantes durante el cursado de la materia aprenden saberes disciplinares que están involucrados en el fu-

turo desempeño profesional. Las prácticas que se aprenden en este ámbito se hallan en el espectro de actividades nombradas y aranceladas del sistema de salud, pudiendo aplicarlas en cualquier sector en el que se inserte el futuro odontólogo laboralmente.

## **Objetivo**

Este trabajo apunta a describir innovaciones didácticas realizadas en los trabajos prácticos durante el año 2016, teniendo en cuenta la necesidad de la formación de los estudiantes a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje que deben ser viables en prácticas concretas.

## **Dinámica del Diseño Curricular de la asignatura**

El **programa académico** desde ahora **PA**, tiene como objetivos generales transferir al recurso humano en formación conocimientos y prácticas de salud bucal correspondientes al primer nivel de atención primaria de la salud, dentro de un marco de docencia, extensión e investigación que permitan acciones sobre la realidad sanitaria de manera crítica y eficiente.

Este **Programa de Promoción de la Salud Bucal (PPSB)** que se lleva a cabo en las escuelas consta de objetivos específicos.

Estos son:

- Lograr la adhesión del escolar al programa preventivo de la cátedra.
- Fomentar que los niños construyan nociones sobre la placa microbiana, sus relaciones y consecuencias, a través de intervenciones pedagógicas personalizadas y colectivas.
  - Lograr que apropien prácticas de autocuidado sobre la remoción química y mecánica de la placa microbiana: dieta, utilización de fluoruros y cepillado dental, para prevenir procesos de caries dental y enfermedad periodontal.
  - Propender a que las familias de los escolares participantes del programa y la comunidad educativa: maestros, directivos y asistentes escolares se involucren en la producción de su propia salud apropiando prácticas de cuidado y protección de la misma, sabiendo que el primer nivel de atención de la salud se encuentra al interior de las familias.

El desarrollo del programa en la escuela se plantea en base a un *componente educativo y un componente preventivo*.

*El componente educativo* se organiza a partir de técnicas pedagógicas activas personalizadas y grupales. Por lo tanto el eje de la tarea comienza recuperando en los grupos saberes y representaciones sociales sobre la salud bucal tales como valores sobre el cuerpo en este caso la boca, los dientes, creencias y políticas de higiene intrafamiliares, hábitos, prácticas y patrones alimentarios y a partir de allí tratar de construir las estrategias de divulgación que la ciencia nos ofrece para viabilizar las posibilidades de los participantes en mejorar sus condiciones de vida.

Los aspectos educativos dirigidos a la comunidad durante la implementación del programa se estructuran a partir del consentimiento parental.

El trabajo en la escuela consta de los siguientes pasos:

- Encuentro entre los grupos: se hacen actividades lúdicas para formar las parejas estudiante-escolar.
- La tarea personalizada comienza con una entrevista basada en las técnicas de relación odontólogo-paciente niño, facilitadoras del espacio de confianza necesario para alcanzar las metas educativas, diagnósticas y clínicas.
- El cierre del programa se organiza con actividades lúdicas, dramáticas y/o atravesamientos curriculares en el aula planificadas en conjunto con los docentes de la escuela.
- Reuniones y/o comunicación a los padres a través de notas o cartas.
- Georreferenciación a los centros de salud más próximos para la atención odontológica.

*El componente preventivo* del programa gira en torno al tratamiento de la placa microbiana determinante en los procesos de enfermedades bucales más prevalentes como la caries y la enfermedad periodontal. Por lo tanto, se realizan prácticas que analizan a través de los indicadores, algunas variables de riesgo: dieta, acumulación de placa bacteriana, calidad de la remoción mecánica de la misma, diagnóstico de la morfología dentaria. También se realizan tratamientos con fluoruros tanto para el tratamiento de la placa bacteriana, la remineralización de procesos de caries incipientes como para acelerar la maduración de las piezas recién erupcionadas.

La evidencia científica acumulada, nos muestra que la probabilidad de enfermar puede disminuirse si se incorporan prácticas que tendrían que realizarse cotidianamente tales como la remoción mecánica de la placa bacteriana a través del cepillado dental con pastas fluoradas y el control sobre la ingesta de azúcares.

El siguiente cuadro muestra la articulación entre ambos programas:

<b>Actividades de los trabajos prácticos</b>	<b>Lugar de cursado</b>
Entrenamiento clínico en el trabajo práctico y reflexiones teóricas a partir de la bibliografía	Facultad
<b>Programa para pacientes nuevos</b> Contacto con la institución. Coordinación con directivos y docentes. Aplicación del PPSB: Trabajo pedagógico personalizado Ficha de cada paciente con diagnósticos de índices de placa bacteriana, proceso de salud-enfermedad-atención dental, registro de dieta y fluoroterapia. Re trabajo teórico constante de los contenidos del PA <b>Programa para pacientes en mantenimiento</b> (Se desarrollará más abajo)	Escuelas primarias
Intervenciones grupales educativas.	Escuelas

### **Innovaciones didácticas**

Coincidimos con Elisa Lucarelli (2001) cuando dice: “... identifico a la innovación por oposición y contraste, con una situación presente habitualmente en las aulas universitarias, esto es, reconozco a la innovación asociada a las prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional, conducentes a una didáctica de la transmisión que, regida por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recibir pasivamente cualquier información...”

Estas innovaciones se plantearon a partir de la insatisfacción en los modos de organización del programa que se basaba en un modelo pedagógico donde la gestión del mismo, giraba fuertemente en torno de la acción del docente. Nos dimos cuenta que además de las tareas específicas de salud que realizaban los estudiantes también era materia de aprendizaje la gestión del programa mismo para que puedan apropiarse de esta tarea que supone compromiso y responsabilidad, valores que nos interesaron que vivencien para su futuro desempeño.

Por esta cuestión se repensó el proceso de enseñanza posicionándonos desde paradigmas educativos enfocados en el aprendizaje.

De acuerdo con A. Mastache (2005) en que: “... la formación es un proceso abarcativo y globalizador que concierne al sujeto en su totalidad, en tanto engloba el aprendizaje del saber, del saber hacer y de los comportamientos requeridos para un rol dado; y que, además, requiere del compromiso y de la libertad del sujeto en for-



mación. Por ello supone una reflexión sobre el sistema de valores que la funda, y requiere la puesta en acto de lo que ha sido adquirido de manera teórica y práctica...”

Al mismo tiempo, pusimos en reflexión el trabajo sobre educación para la salud que implica un espacio compartido de fundamentos interdisciplinarios a partir de las áreas de las ciencias de la salud, ciencias de la educación y ciencias sociales, utilizando constructos teóricos y metodológicos propios de las disciplinas de las que se nutre, desde donde ya veníamos trabajando desde paradigmas basados en el aprendizaje.

Esta innovación didáctica se enfocó en las estrategias de recuperación de saberes previos, en las técnicas de formación de equipos de trabajo y el uso de portfolios que se desarrollarán a continuación.

### **Recuperación de saberes previos**

Antes de la aplicación de esta técnica de recuperación de ideas previas y el diseño de esta intervención, se daba clase de forma tradicional con un dispositivo de clase magistral y momentos de lectura grupal para luego dialogar sobre lo leído y la manera de aplicarlos en la práctica en la institución educativa.

Para llevar adelante esta modificación, nos posicionamos en teorías constructivistas que comprenden al aprendizaje como un complejo y continuo proceso de construcción en donde se van articulando y reestructurando nuevos y viejos conocimientos. Estas reestructuraciones se producen apoyándose en asociaciones previas. Así el sujeto estaría en permanente interacción con el contexto social dotando de significación a los objetos, comprendiendo propiedades y relaciones, que permiten la estructura de los instrumentos de inteligencia a través de operaciones de asimilación. La tensión entre estas últimas producen el conflicto cognitivo que provoca el aprendizaje y de este modo se van modelando los esquemas de pensamiento y acción

Basados en la teoría del aprendizaje significativo, nuestro objetivo fue poner en acción estrategias didácticas que partieran de la dinámica interna de los esquemas de conocimientos y que permitan crear las condiciones adecuadas para que se produzcan los aprendizajes.

Partimos de que las ideas previas son implícitas y cumplen una función importante en el sujeto que aprende.

Un modo de recuperar estos saberes previos esa partir de entrevistas estableciendo un diálogo abierto entre las partes que intervienen.

Otras técnicas que permiten analizar las concepciones de los sujetos son las pruebas escritas que también se utilizan para recuperar ideas, opiniones, representaciones y creencias.

Particularmente en nuestro caso, seleccionamos las pruebas escritas que nos permitieron registrar las ideas y saberes de contenidos dados en años anteriores y vincularlas con los nuevos contenidos, y posteriormente facilitó la aplicación de esta técnica en otras versiones explicadas más abajo por parte de los estudiantes en un contexto real.

Esta estrategia se implementó desde el primer contacto con los estudiantes en los trabajos prácticos en la facultad. Se desarrolló la técnica de recuperación de saberes previos en cada comisión y se indagó acerca de contenidos que se comparten en asignaturas cursadas previamente y que se profundizan en esta. Los contenidos trabajados fueron estrategia de atención primaria y relación odontólogo–paciente.

La técnica que se implementó fue la siguiente:

1) Nivel individual: cada estudiante debió escribir en un hoja A5 bajo la consigna que recuerdan o asocian de lo trabajado en las asignaturas Odontología Social I y II sobre los contenidos de estrategia de atención primaria y relación odontólogo–paciente. Tiempo estimado entre 5 y 10 minutos.

2) Nivel colectivo: se formaron grupos de 5 integrantes y se comenzó con la lectura y puesta en común de lo escrito individualmente registrando en una hoja A4, produciendo un nuevo escrito sistematizado que mostró lo recordado por el grupo. Tiempo estimado 20 minutos.

3) Plenaria: cada grupo a través de un vocero expuso a la comisión completa lo reflexionado. Se anotó en el pizarrón y se tomó nota de este nivel de sistematización y a partir de aquí trabajamos sobre lo recuperado para dar lugar a la incorporación de los nuevos conceptos y para la profundización de estos temas que son dos de los ejes principales de la asignatura. Tiempo estimado 1 hora

4) Devolución a través del diálogo llevando estos conocimientos a la práctica odontológica que posteriormente se realizó en la escuela.

La recuperación de lo asimilado en años previos además de ser un punto de partida permitió reestructuraciones significativas y funcionales que dieron la capacidad de hacer un uso operativo de esos conocimientos.

La importancia de esta actividad es que los estudiantes pudieron comprender los fundamentos de esta estrategia de recuperación de saberes como herramienta para acciones posteriores en educación para la salud con los escolares.

## **Resultados de la aplicación de la Estrategia de Recuperación de saberes.**

De lo producido en la plenaria, sobre el tema de estrategia de atención primaria se pudieron inferir nociones que los estudiantes recordaron sobre el contexto histórico del acontecimiento, su definición. Reconocieron las diferencias entre el nuevo modo de atención de la salud con el sistema de atención mercantilista, pudieron enumerar los componentes de la Estrategia pero no explicaron sus características y con respecto a la organización por niveles de atención, solo una comisión reconoció que el eje primordial de dichas organizaciones es la complejidad tecnológica. Como dato empírico ponen el ejemplo del caso de la ciudad de Rosario donde han realizado en la asignatura correlativa anterior entrevistas en el primer nivel de atención por lo tanto han visitado instituciones: centros de salud y hospitales. También aparece el concepto de accesibilidad donde se demostró un conocimiento profundo sobre este tema.

Con respecto al tema de relación odontólogo–paciente mostraron conocimientos de los conceptos teóricos principales del tema tales como: empatía, vínculo, el lenguaje específico de la disciplina, la entrevista, la confianza, los miedos y ansiedades, la boca como zona erógena pero hubo falencias en las definiciones de dichos conceptos. Hay confusión en las características de los tipos de vínculos y su importancia para un proyecto terapéutico.

Luego de esta tarea se mostraron los vínculos de todos estos saberes recuperados con los conceptos nuevos ubicados en los textos que luego ellos debieron leer y llevar a la práctica en el marco de la Estrategia de Atención Primaria.

Todos estos conceptos recuperados se profundizan en esta asignatura.

Muchas veces se nos presentan problemas que tienen relación con las estructuras epistemológicas y lingüísticas acerca de los conocimientos científicos que provienen de las ciencias sociales, a saber que los estudiantes que conocen la realidad son sujetos sociales conociendo a un objeto que a ellos mismo los constituye, y con respecto al lenguaje de las ciencias sociales muchas veces se emplean palabras del lenguaje cotidiano, que para estas ciencias tienen significado técnico. Estas palabras no suelen ser nuevas para los estudiantes, lo cual se produce una confusión de significados, la producción de expresiones que en apariencia no tienen sentido alguno o suele suceder el reemplazo de unas por otras llegando a una confusión terminológica o conceptual. Además los conceptos provenientes de las ciencias sociales, al estar atravesados por valores y actitudes hacen más difíciles el desencadenamiento de un conflicto cognitivo para arribar a un cambio conceptual.

La vivencia de esta actividad al inicio del programa permitió en primer lugar, valorar la recuperación de saberes previos cuando ellos tuvieron que aplicar con los escolares dicha estrategia a través de la entrevista, actuando ya en el rol de educadores. Los estudiantes en este caso, hicieron la selección de otras técnicas tales como el dibujo y juegos explicativos que representen dichas ideas, entrevistas grupales para trabajar con niños que tienen escaso desarrollo de léxico. Luego se realizó la organización y secuenciación de los saberes populares constituyendo su sistematización, una herramienta principal de la educación en salud en que se sostuvo un enfoque didáctico crítico liberador. En una doble imbricación los estudiantes como sujetos que aprenden y luego como sujetos que enseñan tuvieron esta experiencia que fue válida para construir prácticas sobre la salud bucal.

### **Trabajo en equipo**

En el trabajo en equipo, se pone en juego la dinámica de grupo, esta se caracteriza por tener una tarea en un tiempo y espacio determinado denominado encuadre, una vez convocado el grupo es importante establecer los objetivos de esa tarea.

Anteriormente, la gestión de la fase de mantenimiento del programa de promoción de la salud estaba solo a cargo del docente, cuyas tareas eran el reparto y recepción de autorizaciones, acordar con los maestros de la escuela horarios y tiempos de trabajo, una vez organizados estos pasos, los estudiantes trabajaron en parejas constituidas por un estudiante y un escolar desde una orientación educativa personalizada.

En esta nueva organización, se constituyeron los equipos de estudiantes, ellos concertaron con los docentes durante todo el desarrollo del programa: reparto de autorizaciones, acuerdos de horarios, búsqueda de los escolares en el aula y al interior del programa de salud bucal: evaluación del riesgo, tratamiento con fluoruros, técnicas de remoción mecánica de placa bacteriana, evaluación de la incidencia en los estados de proceso de salud relativa a caries, georreferenciación para la atención odontológica y comunicación a la familia sobre lo trabajado.

El docente en este caso, ocupó un rol de co-coordinador, acompañando todo lo ocurrido en referencia a la tarea. Se observaron los emergentes que surgieron, explicitándolos y poniéndolos en análisis al interior del equipo. Se explicitaron los climas y los ritmos en el movimiento de cada equipo. Se propuso la rotación de roles como un aspecto formativo de la tarea.

No resolvimos conflictos sino eran por demanda del equipo.

Durante los primeros prácticos ya en el programa escolar, la mayoría de los estudiantes atravesaron un proceso que se denomina shock de la práctica, que es un síndrome reactivo de la socialización profesional al pasar por la etapa de formación inicial a la práctica profesional. El estudiante ante las vivencias discrepantes que presenta la práctica reacciona emocionalmente con sentimientos de desamparo y miedo al fracaso. En lo cognitivo este encuentro entre los conocimientos teóricos y la práctica produce una parálisis que bloquea el pensamiento. La personalidad de cada uno hará que este proceso se presente de manera más o menos acentuada ya que depende de la capacidad cognitiva de diferenciación de las personas.

Nosotros nos dimos un espacio para explicitar este problema de manera de superar esta situación que le sucede a la mayoría.

Cabe notar que la resolución de esta conflictiva fue favorecida por la heterogeneidad de los integrantes en los equipos de trabajo al vivir este proceso, donde cada uno pudo reconocer sus sentimientos generados por la práctica y al explicitarlos permitió su elaboración.

La constitución de los equipos y adjudicación de roles fue organizado y decidido por ellos mismos. Esta actividad nos generó a los docentes mostrar la función de cada rol y los problemas que pueden suceder desde la dinámica grupal. Los roles que se constituyeron fueron operadores, co-operadores, coordinador. Se explicitó la importancia de la rotación de roles en la tarea a cumplir de modo de facilitar que la responsabilidad sea compartida en un escenario socializador. Por eso se trató que los estudiantes construyan modos de trabajo donde la puesta en acción se sustente en una división de tareas cooperativa, responsable y de socialización del conocimiento. A pesar de esto, observamos que durante todo el cursado quedaron esos roles estereotipados.

### **Uso de portfolios**

Según Litwin (2008), el portfolio puede ser fruto de una producción colectiva construida en torno a problemas, grandes ideas, temas en controversia y propuestas de acción, entre otras. En nuestro caso fue una estrategia utilizada por los equipos en los grupos de mantenimiento del programa escolar como un instrumento de trabajo con el objeto de:

- Favorecer la comunicación entre los equipos de estudiantes y el docente y como un espacio de escritura y por lo tanto de intercambio, los docentes en cada

práctico nos llevábamos el portfolio para analizar lo trabajado y señalar cuestiones inherentes al programa en el siguiente encuentro.

- Identificar los procesos de atención de los escolares
- Registrar las tareas a realizar y las realizadas: logros, conflictos, inconvenientes en las autorizaciones, las asistencias y los tratamientos realizados entre otros problemas.
- Reflexionar sobre la práctica a partir de poner en palabras las dudas que se presentaron en la clínica, dar ideas tácticas sobre la organización de la tarea y propuestas de acción entre los docentes y estudiantes.

Esta propuesta se relaciona con los procesos de aprendizaje de los estudiantes facilitando su pertinencia en el proceso de atención de la salud bucal, estimulando la responsabilidad compartida con sus compañeros de equipo y el docente.

Se le dio a cada grupo un sobre que contiene una hoja de ruta con los siguientes datos: nombres de los integrantes, grado a cargo, registro de autorizaciones y acciones junto con planillas para el registro de las prácticas preventivas por escolar y fichas de los escolares de años anteriores donde ellos encuentran lo realizado por sus compañeros previamente, notas de georreferenciación y de información a la familia.

La elaboración del portfolio requiere de trabajar en equipo, es decir constituir colectivos reflexivos en torno a las actividades realizadas y que esa reflexión impacte en la atención del escolar al poder identificar los problemas que vayan surgiendo y al diseñar estrategias de atención que den respuesta acordes a las necesidades.

### **Relación entre el trabajo en equipo y el portfolio**

Es importante que el trabajo de registro no sea un mero formalismo burocrático sino que sea apropiado por los equipos como un instrumento de evaluación de riesgo y definición de prioridades.

El equipo deberá dar cuenta a través de la lectura de los registros del grado asignado comparando los tratamientos de años anteriores y los actuales e identificando los escolares que se hallan en situación de mayor necesidad.

De este modo, se buscará planificar acciones que mejoren la calidad de la intervención para lograr mayor impacto en la producción de salud.

La condición básica para la construcción del vínculo está en la capacidad del equipo para responsabilizarse por la atención de la salud en este programa y por la capacidad de encargarse de aquellos niños que exigen una atención especial. Des-

cubrir cuál es el tipo de vínculo adecuado para cada caso es el desafío para una clínica de calidad.

### **Una reflexión como apertura para la profundización de esta innovación**

Nos proponemos optimizar esta línea de trabajo mejorando la comunicación escrita que forma parte del portfolio. Ya que hubo informaciones que pasaron desapercibidas y que hubiesen sido importantes para la reflexión en el trabajo práctico.

Nos proponemos incorporar bibliografía sobre recuperación de saberes previos, sus técnicas y su evaluación y para el trabajo en equipo incorporar teoría de grupos operativos y lo mismo para el uso de portfolios.

Estas nuevas y pequeñas modificaciones en los trabajos prácticos han alterado el sistema de relaciones unidireccional poniendo en interrogación la racionalidad técnica y el modelo de transmisión de conocimientos. La objetivación de las prácticas ya hechas, a través de la escritura en esta presentación nos permite seguir tejiendo una trama de reflexiones y acciones que nos conduzcan a desechar lo que no resultó y a mejorar lo que fue eficaz para todos los que estuvimos incluidos en este proyecto de salud bucal y mental

Como plantea Cunha y Lucarelli (2006): “... si bien es cierto que la docencia sufre determinaciones del sistema y la sociedad provocando procesos de reproducción social, también es reconocido que los profesores son sujetos históricos capaces de transformaciones especialmente cuando se sienten protagonistas de su hacer profesional...”.

La relación pedagogía-universidad en los documentos históricos de la Reforma Universitaria de 1918 se manifestó de modo tangencial pero hubo señales en el Manifiesto Preliminar de la búsqueda de una nueva forma de enseñanza ya que se critica el dogmatismo y la verticalidad que se daban en las cátedras.

La salida hacia fuera de los muros de la universidad hacia el medio social concreto fue parte del ideario reformista

Si bien hubo experiencias breves en la década del 60 y 70 del siglo XX, con la recuperación de la democracia en 1983, la mayoría de las instituciones iniciaron un diálogo entre los saberes científicos propios de la universidad y los saberes cotidianos de las comunidades construyendo nuevas formas de sociabilidad. Hoy que vivimos en una sociedad del conocimiento es primordial la equidad cognitiva de modo de promover procesos de promoción de ciudadanía activa y crítica.

Coincidimos con lo propuesto por B. de Sousa Santos (2005) en "... promover una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos incluido el saber científico se pueden enriquecer en este diálogo.

Creemos que hemos contribuido a lo que pensaba Ovide Menin en su libro *Pedagogía y Universidad. Currículum, Didáctica y Evaluación* (2001) en donde propone: "...una pedagogía que revele y se rebele...", "... que no quiere regodearse con la maldición de las carencias, sino que se hace cargo de ellas, de sus limitaciones para saltar por sobre ellas y mejorarlas con la acción y el pensamiento. Acto y pensamiento crítico en danza..."

## Bibliografía

**Litwin E.** (2008): *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós. Buenos Aires

**Mastache A.** (2005): *El desarrollo de competencias personales y sociales*. Rev.Novedades Educativas. Imprenta Guadalupe. Bs Aires

**Minardi Mitre R.** (2016): *Instrumento de avaliação e auto-avaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico conceitual*. Revista Interface. Recuperado de: [www.sCielo-interface](http://www.sCielo-interface) (3/12/2016).

**Bonofiglio L.** (1998): *Hacia un aprendizaje significativo*. Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año II N°4 .Ediciones del Arca.

**Carretero M.** (2011): *Constructivismo y Educación*. Paidós. Buenos Aires

**Cunha M.I y Lucarelli E.** (2006): *Innovación en el aula universitaria y saberes docentes: experiencias de investigación y formación que aproximan a Argentina y Brasil*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Miño y Dávila. Buenos Aires.

**De Sousa Santos B.** (2005): *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

**Menin O.** (2001): *Pedagogía y Universidad. Currículum, Didáctica y Evaluación*. Homo Sapiens. Rosario. Santa Fe

**Bauleo A.** (2005): *Un grupo*. En: Bauleo A., Monserrat A., Suárez F. (2005) *Psicoanálisis Operativo*. Atuel Parusía. Buenos Aires.



# **Nuevas miradas para la comprensión del ingreso universitario a la carrera de abogacía (FCEJS-UNSL). La relación con el saber y los estudiantes de nuevo ingreso**

MARÍA AMELIA MARCHISONE

mamarchisone@hotmail.com

Universidad Nacional de San Luis – UNSL

## **Introducción de nuevas miradas**

El estudio de los procesos de ingreso, permanencia, graduación y abandono de los estudios superiores, así como del desempeño académico de los estudiantes universitarios, ha ido tomando un protagonismo creciente en las investigaciones.

En particular, el índice de abandono de los estudios universitarios en el orden nacional ha sido objeto de numerosos análisis y, en los casos consultados, se presenta como una cifra elevada<sup>1</sup> con un fuerte impacto social por su magnitud.

Ahora bien, es conveniente aclarar que los altos índices de abandono<sup>2</sup> publicados por muchos de esos trabajos requieren de un tratamiento cuidadoso pues la medición del fenómeno es compleja. Las particularidades del sistema universitario argentino posibilitan que ciertos procesos sean calificados como abandono cuando en realidad no lo son. Esto se debería, según los autores (Amago, 2005, pág. 13), a dos razones principales. En primer lugar, el sistema es notablemente flexible para los estudiantes por lo que admite la movilidad de los alumnos de una carrera a otra o entre diferentes instituciones y, a su vez, permite que cada estudiante decida el ritmo de la actividad académica que quiere llevar. En segundo lugar y sumado a lo

---

1 A modo de ejemplo, estudios del Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano sostienen que setenta de cada cien estudiantes en nuestro país no concluyen sus estudios universitarios (Informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina, año 4, Nº 4, abril de 2015).

2 En el presente trabajo se ha optado por hacer uso del término "abandono" y no el "deserción" pues este último posee una marcada connotación negativa (sugiere que el único responsable del "fracaso" es el estudiante) y una inapropiada referencia militar. Sin embargo, dado que dicho término es ampliamente utilizado como categoría por ciertas investigaciones que tienen por objeto la medición del fenómeno del abandono de los estudios superiores, se utiliza limitadamente dicho concepto en referencia a esos trabajos en particular.

anterior, el modo de registro y relevamiento de la información actualmente disponible sobre estos fenómenos puede conducir a distorsiones indeseadas en las conclusiones pues la decisión de un alumno de abandonar una carrera para estudiar otra en una institución diferente podría ser relevada como un caso de abandono de los estudios cuando en realidad no lo es.

En consecuencia, se requiere de un análisis cuidadoso que permita la comprensión de un fenómeno muy complejo y que muchas veces resulta atravesado por estereotipos de diferente índole. Así, tal como señala Tinto, encontramos que los estudiantes que deciden abandonar la universidad son rotulados directamente como “desertores”, con la idea de que se trata de sujetos que han fracasado por no haber completado el curso de estudios predispuesto. Sin embargo, las etiquetas son impuestas sin atender a las razones o las condiciones que marcaron esas decisiones personales. De hecho, en muchos casos, señala el autor norteamericano, los estudiantes ven esa decisión como un paso a la plena realización de sus vidas. A menudo, la partida de la universidad va de la mano con un proceso de descubrimiento personal que marca una maduración social e intelectual del sujeto (Tinto, 1993, pág. 3). Cabe agregar que esta simplificación en el estudio de un fenómeno tan complejo no es inocua en términos políticos (Amago, 2005, pág. 13) pues además de incidir en la propuesta de concretas políticas públicas educativas contribuiría a reforzar argumentos sobre una pretendida ineficiencia de las universidades públicas con respecto a las privadas que muchas veces se desliza, entre otros, en los discursos de los medios<sup>3</sup>.

Además, estos procesos no son fenómenos aislados de laboratorio sino que cobran vida en un contexto particular y cambiante como es el sistema universitario argentino. A partir de los años noventa, el contexto universitario local sufrió importantes modificaciones que repercuten en el abordaje de las problemáticas de ingreso, permanencia y graduación. En primer término, cabe consignar entre esos cambios el aumento sostenido de la matrícula (masificación) y la transformación del perfil del alumnado como consecuencia de la incorporación de los sectores populares a los claustros universitarios. En segundo término, el presupuesto universitario ha sufrido severas restricciones derivadas de los procesos de ajuste del gasto público impulsados desde entonces y que han sido implementadas no obstante el referido crecimiento de la población estudiantil (Carli, 2012)(Amago, 2005)(Ezcurra, 2007)(García de Fanelli, 2014).

---

<sup>3</sup> Como ejemplo de lo planteado se puede citar el artículo publicado en Clarín.com, 07/07/16: “Privadas vs. Públicas: las universidades pagas casi duplican la tasa de graduación de sus alumnos”. Recuperado el 03/02/17 en: [http://www.clarin.com/sociedad/privadas-publicas-universidades-duplican-graduacion\\_0\\_HkxS1JoU.html](http://www.clarin.com/sociedad/privadas-publicas-universidades-duplican-graduacion_0_HkxS1JoU.html)

Los procesos de ingreso, permanencia, graduación y abandono universitarios se presentan como problemáticas que se dan en un contexto también complejo. Es sencillo advertir entonces que las universidades argentinas requieren contar con información relevante que les permita adecuar sus modos de organización y funcionamiento a los actuales desafíos. Por ello, la cantidad y heterogeneidad de estudios que desde diversos enfoques encaran el análisis de estos temas no sorprende (García de Fanelli, 2014, pág. 10).

La mayoría de esos trabajos tienen por norte la identificación y análisis de factores facilitadores y obstaculizadores al ingreso y permanencia universitarios. Este tipo de estudios, algunos de ellos sostenidos desde una lógica explicativista, son especialmente valorados por los funcionarios en gestión pues brindan una aparente certidumbre en relación a la incidencia de esos factores simplificando la elaboración e implementación de políticas concretas.

Sin embargo, este análisis es limitado si se reduce a describir los procesos de ingreso, permanencia y abandono como resultado predeterminado de la acción de ciertos factores objetivos sobre ciertos actores (los estudiantes universitarios), sin interrogarse sobre cómo esos sujetos viven su paso por la universidad como una experiencia singular que se construye colectivamente.

Así es como esta opción de trabajo requerirá recuperar la perspectiva de los estudiantes a partir de los relatos de su experiencia universitaria y, desde esa mirada, comprender, en palabras de Carli (2012, pág. 24):

“... los aspectos nodales del devenir institucional, los procesos de identificación intra e intergeneracional y las dinámicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento en la universidad”.

El presente trabajo pretende abordar particularmente esta última dimensión con especial énfasis en las prácticas y los sentidos que los estudiantes le atribuyen a estudiar y a aprender en la universidad. Todo a partir del estudio llevado a cabo en la cohorte de ingresantes 2016 a la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

## **El ingreso a Abogacía en la UNSL: ¿cuántos?**

El dictado de la carrera de Abogacía en la UNSL es de reciente data<sup>4</sup>. La decisión de su creación respondió a la demanda de la sociedad local para que la univer-

---

4 En el año 2009, el Consejo Directivo de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales (Universidad Nacional de San Luis) dispuso la creación de la carrera de Abogacía mediante Ordenanza CD

sidad pública brindara oferta de estudios jurídicos superiores en la región. Desde su puesta en marcha, el número de estudiantes que año a año se inscriben para cursar esa carrera es de los más importantes de la Facultad, rondando el promedio de doscientos alumnos por año.

En el año 2016, los resultados obtenidos en relevamientos de datos relacionados con los desempeños de alumnos ingresantes a la carrera de Abogacía<sup>5</sup> revelan que ciento cuarenta y seis estudiantes cursaron el denominado Ciclo Inicial de la carrera y que ciento setenta y seis alumnos desarrollaron algún tipo de actividad académica en ese año. Sin embargo, las mismas fuentes informan que de ese número solo diez estudiantes (5,7%) regularizaron todas las asignaturas cumpliendo con todos los requisitos previstos por el plan de estudios para el primer año de la carrera.

El resto de los estudiantes vivió desempeños académicos dispares. Mientras que un grupo cincuenta y nueve alumnos (33,5%) regularizaron al menos una asignatura ese año, veintidós (12,5%) cursaron pero no regularizaron ninguna materia, veintisiete (15,3%) quedaron libres por faltas y cincuenta y ocho (33%) ni siquiera cumplieron con el requerimiento formal de inscribirse en las materias. Invirtiendo el foco de análisis y sin entrar en valoraciones acerca del plan de estudios como instrumento curricular, más del noventa por ciento de los ingresantes a la carrera de Abogacía en el 2016 no cumplieron con las expectativas plasmadas en la normativa de dicho plan. A ello hay que añadir que estas cifras dan cuenta de situaciones académicas muy dispares que no difieren significativamente de las realidades de otras instituciones de educación superior<sup>6</sup>.

Extraer conclusiones que cataloguen apresuradamente como abandono o fracaso académico estas situaciones no sería conveniente atendiendo al hecho de que se carece de información que permita explicar acabadamente los motivos de esas conductas (las que pueden incluir casos de indefiniciones en relación a la selección de la carrera o de la institución). La magnitud de las cifras locales mencionadas precedentemente exige el estudio de estas trayectorias para intentar comprender los procesos que los estudiantes involucrados atraviesan en esta institución.

---

11/09. Por su parte, en 2010 el Ministerio de Educación de la Nación le otorgó reconocimiento oficial al título, conforme RM 560/10.

5 Los datos corresponden a los resultados de los cuestionarios recogidos en el curso La vida en la Universidad del año 2016 (Ficha 1) y a la información provista por las actas de cursada de las asignaturas de primer año de la carrera de Abogacía disponible en el sistema de gestión universitaria SIU-Guaraní.

6 Al respecto se puede consultar Anuario 2014 Estadísticas Universitarias Argentinas elaborado por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias.

## **El ingreso a Abogacía en la UNSL: ¿quiénes?**

En marco de un proceso de investigación más amplio<sup>7</sup>, se elaboró una caracterización de la población estudiantil ingresante a la carrera de Abogacía de la UNSL en el año 2016. Los datos fueron obtenidos del análisis de los datos recogidos de cuestionarios completados por alumnos ingresantes durante el mes de febrero de 2016 en la cursada de un módulo introductorio de la carrera denominado “La vida en la Universidad”.

El análisis de los mencionados cuestionarios permitió describir algunas de las características de esta población estudiantil (Marchisone, 2016). Las variables que fueron objeto de análisis (edad, año de finalización del secundario, materias del secundario pendientes, género, ciudad de procedencia, obligaciones laborales y familiares) fueron seleccionadas a partir de creencias que circulaban en los discursos del cuerpo docente de la Facultad. Dichas presunciones sostenían que las variables mencionadas guardaban una relación significativa con el resultado de las experiencias de los ingresantes y, de alguna manera, marcaban el éxito o fracaso de las mismas.

En relación con la edad de los ingresantes se observó que la mayoría de los estudiantes (el 64%) tenían diecinueve años o menos y que apenas el 11% superaba los treinta años de edad. Lógicamente, el hecho de que más del sesenta por ciento de los nuevos inscriptos no superara la barrera de los veinte años de edad daba cuenta, en primer término, de que la mayoría de los aspirantes había concluido poco tiempo atrás los estudios del nivel secundario.

Estos datos no solo tienen relevancia estadística sino que también permiten comprender otros aspectos vinculados a la construcción de subjetividades de esos estudiantes. En efecto, una población de ingresantes jóvenes facilita la identificación generacional de esos estudiantes en una etapa compleja de sus vidas como la de transición de un sistema educativo (el de la escuela media) a otro (el de la universidad).

“Cuando los jóvenes miran a la universidad desde la secundaria ésta se avizora como amenazante, desconocida y compleja; lo que es vivenciado por estos jóvenes con mucha angustia e incertidumbre”.

---

<sup>7</sup> Se trata de la elaboración de tesis para la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

El primer año en la universidad resulta de particular interés no solo por los cambios en las trayectorias escolares, sino que también supone para muchos de esos jóvenes el afrontar decisiones que son presentadas como “determinantes” para su vida. En efecto, la opción por una carrera es percibida como “la” elección que decidirá el éxito o el fracaso futuro. En este marco, es común entre los más jóvenes la indefinición en relación a los estudios a seguir y la ligereza en las tomas de decisión. Así es como dentro de esa fragilidad se construye la relación con los compañeros, con la institución y con el conocimiento (Ortega, y otros, 2011, pág. 11).

Si bien el 73% de los aspirantes a la carrera había finalizado la cursada del nivel secundario entre 2014 y 2015, un grupo significativo (el 22 %) manifestó que todavía no había cumplido con los requisitos para graduarse de ese nivel educativo y tenía asignaturas pendientes de aprobación. Esta circunstancia además de complicar la integración formal de esos estudiantes a la institución universitaria impacta en sus trayectorias académicas.

Concretamente, en 2016, según las pautas institucionales vigentes en ambos niveles educativos, secundario y universitario, los estudiantes afectados debían rendir las materias pendientes del secundario antes del mes de junio de 2016 (mientras cursaban simultáneamente las asignaturas del primer cuatrimestre de la carrera) para después poder completar los requerimientos exigidos por la facultad para su inscripción definitiva como alumno universitario. Evidentemente, una exigencia académica de esta naturaleza (en algunos casos se trataba de rendir hasta cinco materias) sumada a una experiencia de ingreso a la universidad desconocida y atravesada por una lógica de acción radicalmente diferente a la que estaban acostumbrados en el secundario, habría colocado a estos estudiantes frente a un verdadero desafío.

En relación al género, mientras que las estadísticas nacionales consultadas<sup>8</sup> informan que la composición femenina de la población de estudiantes y nuevos inscriptos universitarios en las instituciones de educación superior es mayoritaria (57%), la información recogida entre los ingresantes a la carrera de Abogacía en la UNSL evidencia que el porcentaje de mujeres en las aulas de esa institución alcanza el 70% del total de los estudiantes consultados.

Otro de los datos relevados (ciudad de procedencia), permitió determinar que el 66% de los ingresantes residía en Villa Mercedes, ciudad que es asiento de la Facultad. Luego, un segundo grupo equivalente al 17% del total procedía de la ciudad de

---

8 Anuario 2014 Estadísticas Universitarias Argentinas elaborado por el Departamento de Información Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias.

San Luis, distante a apenas cien kilómetros y un número muy reducido el que provenía de ciudades o poblaciones más distantes.

La distancia con respecto al hogar no es un dato menor. En este sentido, la posibilidad de contar con la contención afectiva y familiar aparece como un elemento a tener en cuenta en esta etapa (máxime considerando la edad de la mayoría de los ingresantes). Si a la integración a la vida universitaria se añade la necesidad de desplazarse a una ciudad desconocida y de entablar nuevas relaciones, lógicamente la experiencia se complejiza e impacta en los sujetos afectados. Hasta el transporte público se puede convertir en un mecanismo facilitador u obstaculizador según la calidad y frecuencia de este servicio.

En lo que hace a las instituciones educativas de procedencia de los estudiantes, más del 70% de los ingresantes provenían de escuelas de gestión estatal.

En relación con obligaciones laborales y/o familiares en cabeza de los estudiantes, los aspirantes fueron consultados a los fines de verificar la existencia de otros tipos de obligaciones no académicas y externas a la carrera que podrían afectar el desempeño de esos estudiantes en su primer año de estudios superiores.

El relevamiento de esta información resultaba de particular interés pues, como ya se ha señalado, el cumplimiento de obligaciones derivadas de la relación de dependencia o de cuidado de familiares a cargo (niños pequeños, adultos mayores) supondría un obstáculo tanto para la permanencia como para el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes.

De acuerdo con los datos obtenidos se pudo comprobar que solo el 17% trabajaba, de este grupo de estudiantes solo la mitad trabajaba jornada completa, mientras que la otra mitad se desempeñaba en empleos de media jornada o menos. Asimismo, se constató que varios estudiantes tenían obligaciones familiares derivadas del cuidado de niños pequeños o adultos mayores. Cruzando ambos grupos (había alumnos que trabajaban y tenían familiares a cargo) surgió que apenas el 27% de los ingresantes se veían afectados por exigencias extra-académicas de diversa índole e intensidad. Evidentemente, se trata de compromisos que es muy probable que impacten en la disponibilidad de tiempo de estos estudiantes (aunque no necesariamente en su rendimiento académico como se verá).

Finalmente, en lo que hace al desempeño académico de los ingresantes, según ya se adelantó más arriba, solo el 5% de los ingresantes obtuvieron resultados acordes a los esperados por el plan de estudios.

Oportunamente, el procesamiento de este conjunto de datos mediante programas estadísticos diseñados para investigación en ciencias sociales arrojó que no había relación estadística significativa entre estas variables y la decisión de perma-

necer o abandonar la universidad. Por el contrario, el análisis de los datos demostró que a pesar de que numerosas variables eran compartidas por muchos estudiantes, los resultados académicos eran absolutamente dispares.

Es decir, aun compartiendo ciertas condiciones objetivas, la trayectoria académica que había forjado cada estudiante se presentaba como singular y su estudio requería de un enfoque que privilegiara esa singularidad. En este marco, se resolvió optar por el estudio de las experiencias de esos estudiantes, en especial su experiencia académica en la universidad.

### **Ingreso y la experiencia de estudiar en la universidad**

Tal como se adelantara, la “experiencia universitaria” interesa como una nueva perspectiva en los estudios sobre la universidad. Este enfoque supone considerar las prácticas de los actores institucionales, en este caso los estudiantes ingresantes, así como sus reflexiones sobre lo vivido para poder cuestionar conclusiones generalistas y totalizadoras (Carli, 2012, pág. 26). En otras palabras, se trata de ahondar en las historias individuales y colectivas de los estudiantes para capturar los significados, las prácticas y las dinámicas con las que esos sujetos han ido configurando su paso por la universidad.

Así entendida, la experiencia universitaria se presenta como singular y colectiva a la vez, como el resultado de la interacción entre ciertas características de la población de estudiantes y elementos institucionales, tales como recursos y restricciones, que moldean también las trayectorias. De esta manera, “se van conformando maneras de ser estudiante” (Ambroggio, 2011, pág. 112) en un tiempo y un espacio determinados.

Dentro de las múltiples dimensiones que contribuyen a configurar una particular experiencia universitaria se encuentra la relación con el conocimiento. Cada trayectoria estudiantil además de estar atravesada por los lazos que el sujeto va tejiendo con la institución, los docentes y sus pares, no escapa a la experiencia del conocimiento.

El objetivo de este trabajo en particular está dirigido a la comprensión de la construcción social de esa relación con el conocimiento por parte de los ingresantes de la cohorte 2016<sup>9</sup>.

---

9 Es importante destacar que la idea de circunscribir el tema a esta particular dimensión de la experiencia universitaria no ha de ser tomada como un recorte sino más bien como un intento de focalizar y profundizar uno de los aspectos más significativos de la vida universitaria de todo estudiante.



## La experiencia de conocimiento

Interrogarse sobre la relación con el conocimiento de ingresantes universitarios implica indagar acerca de las prácticas y el sentido del aprender; es decir, acerca de cómo es construido el conocimiento y cómo puede ser *aprendido*.

“Ahondar en la experiencia de conocimiento de los estudiantes supone reconocer las dimensiones subjetivas, pero también los contextos materiales en los cuales se despliega la formación universitaria”. (Carli, 2012, pág. 135)

De acuerdo con Bernard Charlot (2008, pág. 107), *aprender*, como actividad epistémica, supone para el sujeto una particular relación (consigo mismo, con otros y con el mundo) que le permite apropiarse de un saber (entendido como contenido intelectual) y que le asegura un cierto dominio del mundo en el cual vive así como la posibilidad de comunicarse con sus pares, compartir sus experiencias, y convertirse en un sujeto más independiente y más seguro.

Ahora bien, según este autor francés, puede ocurrir que el sentido del aprender que guía la acción del estudiante no necesariamente esté sostenido por esa relación (que lo posicionaría como sujeto autónomo en condiciones de “dominar” su mundo). Por el contrario, puede que ese sentido se encuentre condicionado por otro tipo de relaciones (por ejemplo, la necesidad de aprobar una asignatura para avanzar en la carrera) con lo cual la apropiación del saber será mucho más débil y lo instalará al estudiante en una figura del aprender que no es pertinente para “adquirir saber” y por lo tanto, para obtener resultados académicos satisfactorios. Aquí, aprender no tiene el mismo sentido para los estudiantes que para los docentes que evalúan (suponiendo que el docente haya construido una relación “sana” con el saber).

Para Charlot esta reflexión es clave para comprender la experiencia académica de los estudiantes. Dirá Charlot:

“Lo que produce el éxito o el fracaso escolar es el hecho de que el alumno tenga o no una actividad intelectual, una actividad eficaz que le posibilite apropiarse de los saberes y construir competencias cognitivas. Si un alumno fracasa en la escuela, no es directamente porque pertenece a una familia popular, es porque no estudia o porque no lo hizo de manera eficaz” (2008, pág. 54).

Esta perspectiva ilumina de manera novedosa aquellas experiencias rotuladas como “fracaso” académico (léase el abandono o desempeños académicos insatisfac-

torios). De acuerdo con el citado pedagogo francés, se parte de la idea de que el fracaso académico no existe como tal, no es un objeto de la realidad que pueda ser estudiado, medido, explicado y (obviamente) controlado. Por el contrario, lo que sí existe son sujetos que “fracasan” por no haber logrado los resultados esperados después de su paso por el sistema educativo.

Es innegable que existen condicionamientos materiales en la experiencia que viven los estudiantes al ingresar a la universidad. Hay una alta probabilidad de que su desempeño académico tenga que ver con la posición social de su grupo familiar, con su nivel educativo, con las nuevas prácticas docentes a las que tiene que enfrentarse... Pero de allí a afirmar que estos factores son causa constitutiva de un fenómeno llamado fracaso hay un largo trecho. Si no, se pregunta Charlot, cómo se explica que alumnos provenientes de clases populares tengan éxito en sus estudios y alumnos de clase media fracasen, habiendo participado todos en las mismas prácticas docentes y bajo las mismas reglas institucionales (2008, pág. 25).

### **La experiencia de conocimiento en el ingreso a Abogacía de la UNSL. Estudiar ¿cómo y para qué?**

A partir de los aportes teóricos de Bernard Charlot (2008), Facundo Ortega (2011), Sandra Carli (2012), se elaboraron y analizaron cuestionarios que fueron puestos a disposición de los ingresantes de Abogacía de la UNSL en distintos momentos del primer año.

Las preguntas formuladas en esos cuestionarios estaban dirigidas a conocer acerca de las prácticas que los estudiantes decían realizar al estudiar y que de alguna manera ayudarían a comprender, desde la propia perspectiva de los estudiantes, cómo se construía la experiencia de *aprender* en la universidad.

El análisis de las respuestas brindadas al inicio de la cursada del Ciclo Inicial (febrero de 2016) en ciento cuarenta y seis cuestionarios permitió extraer algunas conclusiones preliminares que son presentadas a continuación.

a) Una contundente mayoría de los estudiantes (83%) manifestó que para estudiar recurría a los resúmenes como estrategia de estudio y que se encontraban satisfechos con la utilización de las mismas. Es particularmente relevante a los fines de este trabajo conocer las razones que esgrimieron los estudiantes consultados para fundar el grado de satisfacción que decían tener con las estrategias de estudio utilizadas ya que de esas argumentaciones se perciben formas de relacionarse con el aprender y con el saber.

El grupo más numeroso se dijo satisfecho pues las estrategias empleadas les habían permitido aprobar en otras instancias, evidenciándose al estudio como una actividad necesaria para lograr la certificación. Por ejemplo: *“aprobé todas las materias del secundario usando estas estrategias”*. Uno de los casos directamente omitió contestar reservando su opinión pues *“todavía no he tenido parciales”*. Como se ve las prácticas no se sustentaban en construir una relación de apropiación del conocimiento sino que se ordenaban exclusivamente a conseguir un resultado determinado: la aprobación. Fueron escasas las respuestas que hicieron referencia a una relación con el conocimiento sustentada en el aprender y no solo en la evaluación certificativa.

Un segundo grupo refirió a las estrategias de estudio como mecanismos que simplemente facilitaban la memorización y retención de contenidos o los simplificaban reduciendo “la cantidad”, propiciando que fueran rápidamente apropiados por los estudiantes. En estos casos el resumen era advertido como una herramienta valiosa para reducir la información y luego retenerla. Algunas de los estudiantes consultados sostuvieron: *“Es más fácil retener la información si está resumida”*; *“porque no se hace tan pesado tener que aprender tanto contenido”* o bien *“me ayudan a memorizar más rápido, porque escribo dos veces o más lo que dice el texto”*. En estas respuestas, el aprender se presentaba asociado directamente a la actividad de receptor y retener contenidos hasta el momento de la evaluación. Paradójicamente, a esta concepción pasiva y (en términos freireanos) “bancaria” del aprendizaje se adicionaba una valoración negativa de las prácticas relacionadas con “estudiar de memoria” y la condena explícita a los profesores que *“te hacen estudiar todo de memoria”*. Este posicionamiento con respecto al aprendizaje no solo daría cuenta de una relación débil con el conocimiento sino también de una extendida naturalización de ciertas prácticas que impiden su cuestionamiento crítico.

Finalmente, un grupo minoritario de estudiantes reflejó su satisfacción hacia aquellas prácticas y estrategias que les habían permitido apropiarse de los contenidos intelectuales de las asignaturas estudiadas de una manera significativa. En estos casos se privilegió la eficacia que habían tenido estas herramientas para comprender mejor, establecer relaciones o desentrañar la idea más importante. En estos casos, se advirtió una concepción de *aprender* asociada a la de una actividad cognitiva compleja (que superaba la sola redacción del resumen) y que requería de un compromiso activo del estudiante en la construcción del conocimiento.

b) En relación a las prácticas que llevaban adelante los estudiantes, uno de los cuestionarios indagaba sobre la posibilidad de estudiar solo o con otros pares. El interés en conocer las decisiones de los estudiantes en este sentido (y sus motiva-

ciones) radicaba fundamentalmente en profundizar los sentidos que tenían para esos sujetos estudiar y aprender en la universidad.

El 87% de los estudiantes consultados respondió que estudiaba solo. Ahora bien, lo que resultó aún más sorprendente fueron las razones con las que justificaron esta decisión. A partir del análisis de las respuestas se pudo advertir que estudiar era visto como una actividad que requería de concentración (en el sentido de centrar la atención en la lectura) pero solo para retener rápida y fácilmente lo que se estaba leyendo. Esta actividad solo tendría éxito si era llevada adelante, siempre mediante un gran esfuerzo, en ciertas condiciones de silencio y comodidad física. Entonces, era aconsejable evitar aquellas situaciones que pudieran “interrumpir” la concentración (las opiniones de los demás, por ejemplo) necesaria para leer y retener (solo aquello que era necesario para aprobar...). Estas son las respuestas de algunos estudiantes que respondieron en este sentido: *“Tengo mejor concentración cuando estudio sola y en silencio sin que nadie hable o me interrumpa”*; *“Porque me gusta leer y concentrarme, asimilar los conocimientos con mi tiempo”*.

Otros estudiantes justificaron estudiar solos ante la necesidad del refuerzo auditivo de la lectura en voz alta como recurso para memorizar. Fueron numerosos los estudiantes que respondieron que no podían estudiar con otros pues leían en voz alta y eso *“es incómodo para los demás”*.

La idea de que se aprende estudiando, tendría el sentido de que se aprende leyendo y memorizando. No se advirtió en la mayoría de los estudiantes consultados que hubiera posibilidades de construir conocimiento colaborativamente o enriqueciendo la propia posición con la perspectiva de otros pares. Por el contrario, la participación la posibilidad de que otros dieran puntos de vista diferentes podría perjudicar el proceso de aprendizaje según esta perspectiva. Esta actitud se reflejó en varios estudiantes que brindaron respuestas del tipo: *“Porque no me gusta que me mezclen las ideas”*; *“Me molesta que alguien esté hablando al lado mío”*; *“Me gusta estar tranquila y que no me molesten”*; *“Porque considero que cada persona tiene su forma de estudiar o debería tenerla. Estudiar con alguien solo me ayuda para una lección”*. Los sentidos que los estudiantes explicitan en relación a aprender con otro, se condicionaría con una relación con el conocimiento frágil, obturada por el afán de conseguir la aprobación docente y con ello la certificación del “saber” que se describiera más arriba.

Otros ingresantes (un número reducido de ellos) valoraron positivamente la posibilidad de estudiar en grupo aunque manifestaron la imposibilidad de hacerlos por cuestiones ajenas a su voluntad (distancia, obligaciones laborales) o simplemente por no haberse hecho de amigos entre los estudiantes. En estas respuestas se

reflejó una perspectiva radicalmente diferente en cuanto a la construcción social del conocimiento: *“considero importante también un punto de vista distinto”*; *“me gusta estudiar en grupo para poder debatir cada uno su opinión y de ahí poder llegar al resultado”*.

Finalmente, entre los pocos que dicen estudiar en grupo (trece casos de los cuestionarios realizados), las razones que se esgrimieron fueron: *“Me gusta estudiar en grupo para que cada uno pueda dar su opinión sobre lo leído y de ahí armar algo según lo entendido”*; *“Porque me gusta debatir sobre el tema que estudiamos”*.

c) En este primer encuentro del curso, se interrogó a los alumnos: “Habitualmente, ¿cuáles son las principales dificultades que enfrenta al estudiar?” El objetivo de la pregunta era indagar acerca de cuáles eran las dificultades que los propios estudiantes consideraban relevantes y que, según la propia perspectiva de los interesados, perjudicaba su actividad de estudio.

Al responder a esta pregunta casi la mitad de los estudiantes apelaron a dificultades para “concentrarse”. De acuerdo con la definición del Diccionario de la Lengua Española “concentrar” es un verbo pronominal que significa “centrar intensamente la atención en algo”. Es el sentido al que los estudiantes aludieron en sus respuestas, es decir, la principal dificultad que tenían al estudiar era centrar su atención, *“me desconcentro fácilmente”*. Otros hicieron referencia a una suerte de “debilidad” para mantenerse en un estadio corporal y mental óptimo para poder estudiar y aprender, *“distrarme muy fácilmente es mi gran problema”*.

Directamente vinculado con la frágil relación con el conocimiento que se viene describiendo, para los estudiantes consultados “mantener la concentración” era primordial (como si fuera “algo” que se pierde fácilmente si no hay esfuerzo para retenerla) para que los contenidos fueran retenidos y no se escaparan. Nuevamente, se presentó con claridad las prácticas del estudio en el sentido de actividades vinculadas a la recepción y retención pasivas de saberes.

Esta “debilidad” era temida por los estudiantes en algunos casos: *“enfrento el miedo a la distracción”*, demostrando que estudiar era una actividad que no tenían “dominada” y las dificultades estaban latentes, pudiendo aparecer en cualquier momento. Así aparecía la incidencia de factores externos que se presentaban como “incontrolables” para el sujeto: *“la mayor dificultad es el celular”*.

Así percibida, estudiar sería una actividad desagradable, no necesariamente asociada al aprender, que no produciría ningún interés que motivara su puesta en marcha. Se trataría de un esfuerzo considerable, de un trago amargo, necesario para

tener un título pero que no tiene nada que ver con la construcción del conocimiento necesario para ser abogado.

Esta percepción de que la universidad requiere horas de estudio y el esfuerzo de concentración en ese tiempo, conlleva la necesidad de tener hábitos de constancia y perseverancia. La falta de estos hábitos fue detectada por varios estudiantes como una dificultad habitual. Por lo que se pueden mencionar algunos ejemplos: *“Las dificultades que tengo para estudiar es sentarme a hacerlo”*; *“necesito más dedicación y constancia”*; *“mi principal problema es la falta de hábito de estudio”*.

d) Finalmente, al ser interrogados sobre sus expectativas hacia el primer año en la universidad, se evidenció la preocupación constante por el esfuerzo que iba a demandar en términos de horas de estudio y la gran cantidad de material que exigía estudiar en la universidad (como una suerte de resignación: estudiar es una actividad desagradable).

Asimismo, otras respuestas giraron en torno a la ansiedad que producían los exámenes orales como instancias evaluativas, los horarios o el transporte.

## Conclusiones

Las limitaciones en cuanto a extensión de esta ponencia impiden el desarrollo y análisis de las múltiples respuestas que seguramente ayudarían a comprender mejor algunos de los aspectos de cómo fueron construyendo su experiencia con el conocimiento los ingresantes a la carrera de Abogacía de la UNSL. Es oportuno resaltar que se trata de un proceso complejo que requiere fundamentalmente cuestionar certezas pre-constituidas a partir de prejuicios generalizados (del tipo: “los estudiantes fracasan porque son vagos”) y, en consecuencia desnaturalizar la realidad. Por lo tanto, son muchos los temas y problemas de investigación que quedan planteados para su profundización y esclarecimiento.

Formulada esta salvedad, se intentará elaborar algunas conclusiones preliminares a partir del análisis de los datos iniciales de la investigación.

La relación del conocimiento de los ingresantes a Abogacía, entendida como construcción social, se presentaría como frágil, sustentada en una concepción pasiva del aprendizaje centrada en la mera transmisión y recepción de contenidos.

Ahora bien, retomando a Ausubel (1997), si un estudiante memoriza el material de estudio y reduce sus estrategias a la repetición, esto no necesariamente significa que sea incapaz de operaciones mentales más complejas (que es lo que frecuentemente entienden los profesores) sino que ese estudiante está partiendo de una con-

cepción acerca del aprendizaje que lo asemeja a una foto: expone a su cerebro a los contenidos con la intención de que éstos se impriman en aquél. Se trata de un estudiante que aún no ha comprendido que debe intervenir activamente para conseguir que su aprendizaje sea significativo.

Estas particulares formas del aprender y los sentidos a ellas asociados no solamente repercuten en determinados desempeños académicos más o menos exitosos (que podrán coronarse o no con el anhelado título universitario), sino que la experiencia universitaria construye subjetividades, moldea no solo profesionales sino también ciudadanos dispuestos a participar activamente en la modificación de la realidad que los circunda... Allí está la magnitud del desafío que reposa en las manos de la institución universitaria.

## Bibliografía

- Amago, L.** (2005). Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado. Estudio preliminar sobre el estado del conocimiento. *II Jornada sobre Docencia UNGS. Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación de los estudiantes.*
- Ambroggio, G.** (2011). La problemática de los resultados académicos. Entre la heterogeneidad y la fragmentación. En F. Ortega, *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento. Construcción de subjetividades.* Córdoba: Ferreyra Ediciones.
- Arcanio, M. Z., Falavigna, C., & Soler, P.** (Setiembre de 2013). Ingreso y desconcierto: ¿Nuevas preguntas y viejas estrategias? Sobre los jóvenes, la relación con el conocimiento y la construcción de subjetividades. *Cuadernos de Educación*(11), 5.
- Ausubel, D.** (1997) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas, México
- Carli, S.** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Charlot, B.** (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización.* Montevideo: Ediciones Trilce.
- Charlot, B.** (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Ezcurra, A.** (2007 ). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias.* São Paulo: Universidade de São Paulo.

**García de Fanelli, A.** (Junio de 2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*(8).

**Marchisone, M. A.** (2016). Estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de abogacía (UNSL): una aproximación a las principales dificultades para permanecer en la universidad. *Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Universidad de Buenos Aires.

**Ortega, F., Duarte, M., Falavigna, C., Arcanio, M. Z., Soler, M. P., & Melto, M. B.** (2011). Ingreso a Psicología. Elección continuidad y abandono de una carrera universitaria. En F. Ortega, *Ingreso a la universidad. Relación con el conocimiento. Construcción de subjetividades*. Córdoba: Ferreyra Ediciones.

**Tinto, V.** (1993). *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.



# **El accionar preventivo fonoaudiológico en la formación de grado: una propuesta didáctica**

SILVIA MARTÍNEZ

MARIANA CONIGLIO GIULCOVICH

silviaelinamartinez@gmail.com / marianaconiglio77@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

## **Introducción**

En este trabajo se relata la propuesta que se realiza en una asignatura de segundo año, Semiología Fonoaudiológica correspondiente al Ciclo Básico de la Carrera de Licenciatura en Fonoaudiología, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis, durante el segundo cuatrimestre del año 2016.

Pretende establecer un verdadero aporte de la Universidad a la comunidad educativa, mediante el accionar Preventivo Fonoaudiológico; como así también perfeccionar experiencias únicas, enriquecedoras, propias del proceso de formación del estudiante, que contribuyen al fortalecimiento de las prácticas fonoaudiológicas y de investigación del futuro profesional.

Esta práctica desde el punto de vista pedagógico, fundamenta su accionar en los postulados teóricos del Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, promueve en los alumnos la construcción de comprensiones significativas en el transcurrir del tiempo. Toma en cuenta los requerimientos y demandas de la compleja realidad en la que estamos insertos, y la necesidad de promover la formación de profesionales humanitarios, sensibles, pensantes y creativos en el campo de la fonoaudiología.

## **Algunos conceptos teóricos que estructuran la experiencia**

En la asignatura motivo de este trabajo, se estudia el lenguaje en todos sus aspectos cognitivos y comunicativos; como una función adquirida y dependiente del desarrollo cultural; como así también se detectan y analizan signos y síntomas manifiestos en el sujeto, cuyas dificultades retardan el normal desarrollo del lenguaje.

En este curso se estudian los aspectos semiológicos del lenguaje en Pragmática, Semántica, Sintaxis y Fonología, teniendo en cuenta las afecciones que retardan su normal desarrollo y adquisición. Además, da cuenta de fundamentos teóricos y prácticos de diferentes instrumentos evaluativos para llegar a un diagnóstico y las posibilidades de realizar un adecuado diagnóstico diferencial.

El término Semiología: del griego “semeión”, significa síntoma o signo, y “logo” materia, estudio. Etimológicamente es la ciencia que estudia los síntomas y los signos de las enfermedades.

“Signo: es el rasgo objetivo que caracteriza a una enfermedad o síndrome, evaluable mediante algún sistema de medida (visual, táctil o auditivo)....Se contrapone al vocablo síntoma: en que este último es un estado patológico de carácter subjetivo, que refiere el paciente y que es difícil de demostrar, por lo que frecuentemente sólo se puede objetivar de forma indirecta...”<sup>1</sup>

El lenguaje es distintivo del género humano, surgido en la evolución del hombre a raíz de la necesidad de utilización de un código para coordinar y regular la actividad conjunta de un grupo de individuos. Por ello constituye además uno de los factores fundamentales que nos permiten la integración social, la inclusión dentro de diferentes grupos de pares.<sup>2</sup>

Tal es así que el lenguaje de los humanos depende de que tengan una sociedad en la cual puedan aprenderlo, de que haya otros seres humanos a los que hablar y de la motivación e inteligencia emocional para hacerlo posible; los humanos también han evolucionado con capacidades especializadas para el habla y con mecanismos neuronales que subyacen tras el lenguaje. Berko (2010)

El niño nace en un mundo social que le habla, que interpreta y que maneja sus emisiones para satisfacer sus necesidades y deseos. Expande todas las habilidades que han establecido durante el período sensorio motor, desarrollando los procesos simbólicos para efectuar operaciones mentales cada vez más complejas. A los cinco años, ya utilizan el lenguaje para perfeccionar su juego, adquiriendo a través de él la fantasía, la capacidad de imitación y que alrededor de los 6 años debería manifestarse un nivel de desarrollo lingüístico similar al del adulto.

---

1 Bermúdez de Alvear, Rosa. (2003). “Exploración Clínica de los Trastornos de la Voz, el Habla y la Audición. Pautas y Protocolos Asistenciales”. Ed. Aljibe. España. Pág.152

2 Alessandri, María Laura. (2015). “Trastornos del Lenguaje”. Ed. Lesa. Argentina.

“La correcta articulación del lenguaje requiere, desde el punto de vista anatómico funcional de la integridad de los sistemas sensoriales de audición y visión, del sistema nervioso central y del sistema articulador. Además es necesario un suficiente control respiratorio, así como la probidad morfológica de los órganos periféricos de la fonación y una adecuada motricidad buco facial. Para que un niño hable bien tiene que poder, saber y querer”. El poder y saber vienen determinados por la integridad en los sistemas y órganos y por el aprendizaje. Y el querer por la incidencia de estímulos”. Alfonso e Ibáñez (1987)

Sin embargo, en algunos sujetos su desarrollo lingüístico puede verse interferido por diversas causas y como consecuencia de ello, nos encontramos frente a niños con producciones orales inadecuadas, dificultades en el aspecto fonológico-fonético dispuestos a superar su problemática.

Los trastornos fonéticos son definidos “...como un trastorno de la producción del habla y se considera que hay una dificultad fisiológica para articular uno o más sonidos de la lengua materna.”. Con respecto a los fonológicos “...son aquellos en los que se observa una mayor afectación en términos de los sonidos y que están erróneamente pronunciados en el habla del niño”. (Puyuelo 2003)

Estas alteraciones si bien y por lo general presentan un pronóstico favorable, es aconsejable la atención temprana, con la finalidad de impedir la instauración de mecanismos erróneos de pronunciación, para evitar que pasen a formar parte del habla cotidiana.

“Aunque estas dificultades en la articulación fonemática no suelen perdurar en el tiempo más allá de los 5- 6 años, no es sostenible la creencia de una desaparición espontánea generalizable a todos los casos”. (Gallego y cols., 1999)

Durante la infancia el niño va adquiriendo el lenguaje, convirtiéndose en un instrumento fundamental para la comunicación y las actividades cognitivas.

La escuela se manifiesta como un factor de socialización para el niño, debido a que representa la primera salida del núcleo familiar

El desarrollo infantil comienza a verse favorecido por la participación del pequeño en un contexto distinto al de la familia, la escuela le brinda las posibilidades de participar en una estructura social más grande donde el niño recibe distintas demandas de diferentes interlocutores, donde se ponen en juego los aspectos pragmáticos del lenguaje y al mismo tiempo los introduce a los conocimientos socialmente válidos.

Teniendo en cuenta, que durante este proceso de desarrollo pueden aparecer alteraciones en el lenguaje, es importante prevenir, para evitar posibles dificultades en el aprendizaje escolar.

Se entiende por prevención a las “Medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (OMS, 1998)<sup>3</sup>

Existen tres niveles de prevención según Salvador Jordi (1997):

“Se entiende por prevención primaria a todo aquello que se hace con objeto de disminuir la incidencia de una enfermedad o trastorno en una determinada población, reduciendo de este modo el riesgo de que aparezcan nuevos casos. Se hace hincapié en lo prepatogénico.

Las medidas preventivas secundarias comprenden todo aquello cuyo objetivo consiste en disminuir la existencia de una enfermedad en una población, reduciendo su evolución y tiempo de duración al mínimo posible.

Lo que hace es que, ante la probabilidad de cierta aparición de un trastorno o enfermedad, se actúe evitando o atenuando al máximo, sus efectos sobre un niño concreto, trabajando sobre lo patogénico.

Es importante revalorizar y considerar en estas medidas los conceptos de detección, a través de la evaluación y diagnóstico en el trabajo Preventivo que se lleva a cabo en esta experiencia.

Las medidas preventivas terciarias son todas aquellas que se implementan con objeto de disminuir la incidencia de las incapacidades crónicas en una población procurando que las consecuencias de la enfermedad, sean las menos posibles”<sup>4</sup> trabajando sobre el factor patogénico.

La escuela se manifiesta como un factor de socialización para el niño, debido a que representa la primera salida del núcleo familiar.

El desarrollo infantil comienza a verse favorecido por la participación del infante en un contexto distinto al de la familia. La escuela le brinda las posibilidades de participar en una estructura social mayor, donde el pequeño recibe distintas demandas de diferentes interlocutores, poniéndose en juego los aspectos pragmáticos del lenguaje y al mismo tiempo, lo introduce a los conocimientos socialmente reconocidos.

---

3 <http://www.cendeisss.sa.cr/cursos/cuarta.pdf>

4 Salvador Garrido, Jordi (1989) “La estimulación Precoz” Colección Educación y Enseñanza Serie Educación Especial. Ediciones CEAC S.A. Barcelona España.

Teniendo en cuenta estos conceptos se hace hincapié en la práctica evaluativa. Esta debe entenderse como un proceso de valoración integral que privilegia al niño, y que implica todos los aspectos y componentes del lenguaje; superando la visión tradicional centrada fundamentalmente en la capacidad articuladora.

### **Algo para decir de los últimos avances en el campo de la genética:**

Los científicos hablan de un gen específico, llamado FOXP2, que está relacionado con el lenguaje y que puede haber resultado de una mutación que se produjo en nuestros antepasados hace unos 120.000 años. (Paabo, 2003). Sin embargo, no es el único que pueda explicar la complejidad y la solidez del lenguaje humano.

Los niños sin ninguna dificultad adquirirán el lenguaje de quienes los rodean si crecen entre individuos que les hablen

Numerosas investigaciones aseveran la hipótesis de que el lenguaje está determinado biológicamente, de que debe su existencia a estructuras especializadas del cerebro y de los sistemas neurológicos de los humanos.

El hombre adquiere el lenguaje por medio de un proceso laborioso a lo largo de su infancia. Su desarrollo está ligado a la maduración de las actividades nerviosas superiores.

Los bebés adquieren el lenguaje durante sus primeros meses de vida y se construye sobre una base de comunicaciones afectivas.

Nuestra dotación biológica es necesaria, pero no suficiente, para garantizar el desarrollo del lenguaje, que se produce con interacción social.

Todos los individuos adquieren a lo largo de su vida una representación interiorizada del lenguaje que tiene un carácter sistemático, constante, ordenado y que se puede estudiar.

Las investigaciones en la actualidad, son cada vez más rigurosas y profundas, demostrando particularidades importantes, tal como el hecho de que los primeros tres o cuatro años de vida infantil resultan fundamentales para su adquisición, ya que en esta etapa es cuando se producen transformaciones significativas en el sistema nervioso, dando lugar a una máxima plasticidad cerebral, lo que conjuntamente con el entorno, posibilita una óptima asimilación del mismo. Cabe resaltar que, pasada esta etapa, se hace difícil superar o compensar determinadas alteraciones.

## **Acerca de la práctica**

Este trabajo se desarrolla desde el año 1994 en diferentes establecimientos educativos de la ciudad de San Luis con el Equipo de Cátedra y el grupo de alumnos que cursan la Asignatura antes mencionada. Su accionar se centra específicamente en la Prevención Primaria y Secundaria.

En esta instancia, los estudiantes asisten a una Institución escolar y llevan a la práctica los diferentes instrumentos de exploración fonoaudiológica. Ello implica detectar, analizar signos y síntomas de dificultades fonoaudiológicas, elaborar un diagnóstico presuntivo, realizar la devolución diagnóstica (a través de un informe técnico) del caso investigado al Personal Directivo de la Institución, Derivar oportunamente a los sujetos para ser asistidos. Reevaluar a los niños cursantes de Primer grado de Nivel Primario, cuyas producciones orales resultaron inadecuadas en Nivel Inicial. Ello significa, evitar la instauración de la problemática para que los niños accedan en condiciones óptimas, a los futuros aprendizajes que propone la Educación Formal.

Para organizar el proceso Didáctico que se lleva a cabo en la Institución Educativa, se diseña, implementa y evalúa un dispositivo con los conceptos clave de la Enseñanza para la Comprensión, que se constituyen en pilares fundamentales para favorecer la Enseñanza y el Aprendizaje.

En el libro “Enseñar para Comprender, Experiencias y Propuestas para la Educación Superior” se presenta un cuadro confeccionado especialmente en el contexto de la asignatura; que representa la Programación Didáctica de los Trabajos teórico-Prácticos, como una evidencia ilustrativa de la perspectiva adoptada y la descripción de los desempeños de comprensión más significativos llevados a cabo, destacando el Servicio a la Comunidad.

Para establecer un nexo entre tópicos y desempeños, entre metas y acciones, se lleva a cabo la experiencia evaluativa con una serie de pruebas continuas, algunas con instrumentos no tan rígidos, con sus respectivos registros.

A la hora de plantear metas y desempeños y basados en el Marco Conceptual de la Enseñanza para la Comprensión, se acciona con los siguientes interrogantes, teniendo como premisa fundamental las cuatro dimensiones o criterios: Contenidos, Métodos, Propósitos y Formas de Comunicación.

¿Qué particularidades presenta el grupo de niños a evaluar?

¿Qué instrumentos evaluativos reflejan los rasgos individuales que definen al grupo?

¿Por qué se los evalúa?

¿Qué características presenta cada uno de los instrumentos evaluativos?

¿Qué estrategias o procedimientos utiliza?

¿Para qué se realiza?

¿Cómo se llega a un diagnóstico?

La respuesta a estos interrogantes permite señalar las metas de la evaluación, determinar los contenidos, establecer los procedimientos, técnicas e instrumentos de dicho proceso.

Desde este contexto, se hace hincapié en el Proceso de Investigación Diagnóstica.

Se entiende al Proceso en la Comprensión del Diagnóstico Fonoaudiológico en la Formación del Licenciado en Fonoaudiología: como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad con lo que uno sabe (saberes disciplinares), para llegar a la elaboración del mismo.

Mosby (1996) define al Diagnóstico como: “la identificación de una enfermedad o trastorno mediante la evaluación científica de sus signos físicos, sus síntomas, suanamnesis, los resultados de las pruebas realizadas y otros procedimientos, es por lo tanto una autentica investigación clínica”<sup>5</sup>.

## **Metodología de Trabajo**

A la hora de evaluar y a través del juego, se ponen en práctica los siguientes instrumentos de exploración:

- *Evaluación Psicoperceptual* que comprende esquema corporal, lateralidad, noción temporo- espacial, análisis y síntesis, figura y fondo, atención y memoria (funciones psicológicas).

-*Evaluación del lenguaje oral.*

La implementación de las estrategias de evaluación permite detectar tempranamente alteraciones o dificultades en el lenguaje, para realizar derivaciones oportunas en beneficio del desarrollo integral de los niños para las futuras adquisiciones escolares.

## **Resultados**

De un total de 39 niños evaluados en el año 2016 que asisten a segunda sección de Nivel Inicial, se observa que: 16 sujetos (el 41 %) presentan dificultades fonológi-

---

5 MOSBY. (1996).Diccionario de Medicina” Océano Grupo Editorial, S.A. Barcelona, España.

cas por lo que se sugiere derivación fonoaudiológica; 3 sujetos (el 8 %) presenta caries; por lo que se aconseja derivación Odontológica.

## **Consideraciones Finales**

El análisis realizado lleva a pensar que la detección e identificación temprana de las producciones orales inadecuadas en el contexto escolar, contribuye a disminuir el impacto negativo sobre el recorrido del ciclo educativo del alumno, a partir de una intervención oportuna y adecuada a las necesidades individuales.

El lenguaje en el niño, generalmente coincide con el sistema del lenguaje empleado por su núcleo familiar y su cultura, donde la escuela cumple un papel muy influenciado. Comunicarse implica una motivación, una relación afectiva con quién lo escucha. Aunque el lenguaje pueda tener un desarrollo exclusivamente personal, solo se crece y evoluciona con la relación interpersonal.

La afectividad, la cognición, los contextos en los que el niño se desempeña, son factores de influencia en el desarrollo integral del niño.

Los padres y maestros, quienes están vinculados y comprometidos de manera directa o indirecta con los niños deben aprovechar la máxima plasticidad cerebral, para estimularlo lingüística e intelectualmente, con el objetivo de lograr un habla acorde a su edad, lo que le permitirá desenvolverse de manera adecuada y competentemente en sus relaciones interpersonales y demás actividades del diario vivir.

Las investigaciones vigentes (Gallego Ortega 2004, Cuetos 1996; Bishop y Adams, 1992); demuestran que la detección e identificación de dificultades en el desarrollo del lenguaje, reduce las posibilidades de efectos perjudiciales en los niños, y ofrece mejores oportunidades para responder a las demandas curriculares de la educación formal, y al desarrollo psicoafectivo infantil.

Lo expuesto, plantea la necesidad de programar medidas acordes a la casuística detectada, con sugerencias significativas a los padres de los pequeños; sobre los modos de participación en el fortalecimiento y estimulación de capacidades comunicativas y lingüísticas en el hogar, revalorizando el rol de la familia, como principal agente de estimulación del desarrollo del lenguaje.

Ello implica evitar la instauración de la problemática para que los niños accedan en condiciones óptimas, a los futuros aprendizajes que propone la Educación Formal.

Este estilo de trabajo, considerado como una experiencia única, establece la Integración de conocimientos entre teoría y prácticas de enseñanza, llevando a los



alumnos a poner en acción lo aprehendido en contextos reales; considerando todos los factores que hacen a su actuación frente a pacientes como futuros Licenciados en Fonoaudiología. El intercambio de conocimientos y de experiencias constituye una instancia altamente valorada ya que posibilita trabajar ampliamente con la temática estudiada vinculada a los intereses de los alumnos.

Con esta experiencia se intenta promover la adquisición de técnicas que le permitan al alumno, obtener información relevante a partir de la realidad clínica que le muestra el sujeto al ser evaluado, resolver las instancias del Proceso de Investigación Diagnóstica y llegar a la elaboración del diagnóstico fonoaudiológico.

Es de destacar la valiosa información que se obtiene con ésta práctica, ya que la muestra adquirida en la Institución escolar, se encuentra a disposición de los estudiantes para ser utilizados como base esencial en el diseño del plan de tesis y elaboración del trabajo final, para acceder al título de grado de Licenciado en Fonoaudiología.

## Bibliografía

- Acosta Rodríguez, Víctor M. y Moreno Santana, Ana m.** (2012) “Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores”. Editorial: Ars Médica. España.
- Alfonso e Ibáñez** (1987) en Gallego Ortega. (2000). “Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil”. Ediciones Aljibe. Málaga. España
- Alessandri, María Laura.** (2014) “Trastornos del Lenguaje”. Detección y Tratamiento en el aula. Editorial Lesa. Buenos Aires. Argentina.
- Berko, J. y Berstein, N.** (2010) “Desarrollo del Lenguaje”. Editorial Pearson. Madrid. España. Cap.1 y 2
- Bermúdez de Alvear, Rosa.** (2003). “Exploración Clínica de los Trastornos de a Voz, el Habla y la Audición. Pautas y Protocolos Asistenciales”. Ed. Aljibe. España.pag.152
- Gallego Ortega, j. I.** (2000). “Dificultades de la articulación en el lenguaje infantil”. Ediciones Aljibe. Málaga. España
- González, Jorge Nicolás.** (2008) “Alteraciones del Habla en la Infancia. Aspectos Clínicos”. Editorial Médica Panamericana. Bs As. Argentina.
- Gonzalez Valenzuela, M. J.** (1994): “Dificultades fonológicas: evaluación y tratamiento”, Promolibro, Valencia.
- Johnston Elizabeth B. y Johnston Andrew V.** (1992) “Desarrollo del Lenguaje: Lineamientos Piagetianos”. Un programa de intervención terapéutica grupal intensiva

para el desarrollo del lenguaje en niños preescolares. Editorial Médica Panamericana. Bs. As. Argentina.

**Martínez, Silvia E.** (2012) “El diagnóstico fonoaudiológico desde el Marco de Enseñanza para la Comprensión” Cap. 18 Pág. 297 en “Enseñar para Comprender. Experiencias y Propuestas para la Educación Superior”, GIORDANO M. Francisca y POGRÉ Paula (Compiladoras). Ed. Teseo. Bs. As. Argentina.

**Mosby.** (1996). “Diccionario de Medicina” Océano Grupo Editorial, S.A. Barcelona, España.

**Mura, Silvia** (1987) “La Dinámica Articulatoria”. Ed. Puma. Bs As. Argentina.

**Pogré, Paula; Lombardi, Graciela.** (2004) “Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión. Un Marco Teórico para la Acción”. Editorial Educación Papers Editores. Bs. As. Argentina. Págs. 91-107.

**Olmos, María Mercedes.** (2015) “Fonoaudiología para el aula”. Editorial Lesa. Quilmes, Argentina.

**Puyuelo, Miguel y col.** (2002) “Intervención del lenguaje. Metodología y Recursos educativos. Aplicaciones específicas a la deficiencia auditiva”. Ed. Masson. Barcelona España.

**Puyuelo, Miguel y otro** (2003): “Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto”. Ed. Masson. Barcelona. España

**Queiroz Marchesan, I.** (2002) “Fundamentos de Fonoaudiología. Aspectos Clínicos de la Motricidad Oral”. Editorial Médica Panamericana. Bs. As. Argentina 2002.

**Wiske, M., S.** (1999). “La Enseñanza para la Comprensión: Vinculación entre Teoría y Práctica”. Bs. As. Editorial Paidós. págs.237-239.

## **Pensando la “curricularización de la extensión” desde el campo de las teorías curriculares**

MARCELA R. MASTROCOLA

marcelarmastrocola@gmail.com

Universidad Nacional del Centro. Facultad de Ciencias Humanas. Subsede Quequén.

### **Aportes de las teorías críticas para entender el curriculum. Conocimiento, control y poder**

Los estudios desarrollados en este marco se basan en la idea de que las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el cual están situadas. Las prácticas educativas son situaciones políticas involucradas en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades. Los valores y creencias que guían y estructuran la práctica del aula no son valores universales a priori, sino construcciones basadas en presupuestos específicos, normativos y políticos. (Giroux, 1988:121)

La perspectiva crítica se dirige a mostrar que el conocimiento y la experiencia escolar, como prácticas sociales, están siempre condicionadas socialmente. El propósito de estos estudios se orienta a subrayar la necesidad de que los actores tomen conciencia de estos condicionamientos, para poder incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras sociales y educativas injustas (Bolívar Botía, 1999). Los rasgos comunes son:

Los fenómenos educativos son realidades socialmente construidas, determinadas por opciones de valor. Las propuestas curriculares críticas desarrollan una profunda consideración del contexto social, están ideológicamente comprometidas y explicitan sus opciones éticas (liberación y emancipación).

La construcción del conocimiento debe realizarse desde la participación y comunicación competente. Rechazan la jerarquización y diferenciación entre conocimiento académico y conocimiento práctico, así como resaltan el valor de la competencia comunicacional poniendo en relieve el carácter solidario y democrático del acto de enseñar.

Establecen qué referentes o desde qué posición efectuar la propia crítica. Atenta a la práctica y sus contextos, pero sin renunciar a comprender los significados uni-

versales de toda práctica concreta, esta perspectiva aspira a superar de forma crítica y reflexiva los condicionamientos de cualquier tipo de particularismos.

El planteo no es de carácter técnico, no se plantea cómo organizar los contenidos, sino qué cultura debe enseñar la escuela para posibilitar un acceso igualitario a los saberes y a la ciudadanía activa. Por esto aspira a constituirse en una propuesta de política cultural y convertirse en contrahegemonía, es decir, alternativas a las formas dominantes establecidas.

El currículum debe ser considerado en un espacio social más amplio del que forma parte, a través de un conjunto de mediaciones personales, institucionales y sociales.

En relación al tema de qué cultura debe configurar el currículum, se plantea un debate entre posiciones diversas. Por un lado, como ha demostrado Apple (1996) no existe una cultura "común" a todos, que pudiera presentarse como base de un currículum común o nacional, sino la cultura de un grupo social dominante y otras culturas dominadas o marginadas del currículum. Pretender homogeneizar a los grupos puede ser una forma de legitimar (o reproducir) las diferencias sociales, lo que ha sucedido históricamente. No obstante, pensar en la posibilidad de un currículum común en una escuela comprensiva podría llegar a promover una mayor democratización.

Las nuevas orientaciones críticas, influidas por ciertas corrientes postmodernas y nuevos movimientos sociales, reclaman la inclusión en el conocimiento escolar de las voces de grupos excluidos (minorías étnicas, nacionales o de género) que está dando lugar a propuestas de carácter multicultural.

El movimiento de la Nueva Sociología de la Educación, en continuidad con la línea de crítica al papel reproductor de la escuela, propone explicar cómo la diferenciación social es producida por medio del currículum. Los autores de este movimiento, entre ellos Michael Young, plantean cuestionamientos relativos a la selección y organización del conocimiento escolar. A diferencia de las perspectivas técnicas, estas interpelaciones buscan entender los intereses involucrados en estos procesos, comprendiendo que la escuela contribuye a la legitimación de determinados conocimientos y, más específicamente, a los grupos que los detentan.

Para estas teorías, la elaboración curricular pasa a ser concebida como un proceso social, sujeto a determinaciones de una sociedad estratificada en clases, una diferenciación social reproducida por intermedio del currículo. En este marco, en lugar de pensarlo como un método, el currículum se convierte en un espacio de reproducción simbólica y/o material. Reflexionar sobre curriculum implica preguntarse: ¿por qué esos y no otros conocimientos están en los currículos?, ¿quiénes los

definen y en función de qué criterios?, ¿qué culturas son legitimadas con esas presencias y que otras son deslegitimadas con la ausencia? Se parte así de una nueva visión fundada en la idea de que el currículum no sólo forma a los alumnos, sino al propio conocimiento, a partir del momento en que se selecciona de forma interesada aquello que es objeto de escolarización.

Michael Apple explica en sus planteos teóricos el modo en que la escuela contribuye a mantener el control social, en la medida en que colabora con el mantenimiento de la desigualdad social de la distribución del capital simbólico. Sus reflexiones ayudan a comprender cómo la reproducción económica es producida también en el interior de la escuela por la forma como hombres y mujeres viven los mecanismos de dominación en el día a día de sus actividades. Esto no significa que la base de la desigualdad deje de ser económica, sino que las contradicciones económicas (sociales y políticas) son mediadas en las situaciones de vida concreta de los sujetos escolares.

A partir de los conceptos de hegemonía ideológica, los interrogantes que intenta explicar están orientados a entender cómo los currículos escolares (re)crean la hegemonía ideológica de determinados grupos dentro de la sociedad. Para esto, estudia las interacciones cotidianas en las aulas, el cuerpo formal de conocimiento expresado en los currículos y la acción de los profesores, como elementos que permiten identificar de qué manera las relaciones de clase son reproducidas en la escuela.

La perspectiva que analiza la escuela como espacio de producción cultural desarrollada por Giroux (1992) se plantea el papel de los determinantes estructurales en la promoción de la desigualdad económica y cultural, subestimándose la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes. Los estudios neo-marxistas, que rechazan el funcionalismo característico de la versión conservadora y de la versión radical, han analizado los planes de estudios como un discurso que no sólo sirve a los intereses de la dominación, sino que también contiene aspectos que proporcionan posibilidades emancipatorias. Así, exploran la interacción dialéctica entre las estructuras sociales y el sujeto humano, constituyéndose la teoría crítica y la intervención humana en dos categorías básicas que deben usarse en el análisis de las experiencias cotidianas del funcionamiento interno de la escuela.

Las teorías de la reproducción fallan en explicar dos cuestiones centrales, la primera se refiere a que los sujetos median activamente en las propuestas que se realizan en la escuela, es decir, no son agentes pasivos que aplican la normativa curricular oficial sin intervención de juicios y opiniones propios. Esta visión pasiva

hace que estén atravesadas por un marcado pesimismo y determinismo, pues no quedan márgenes para la elaboración de propuestas alternativas a la ideología dominante. En cuanto a la segunda cuestión, las escuelas poseen 'autonomía relativa', esto es, no son el reflejo de las demandas de quienes detentan el poder económico en la sociedad. Esta autonomía supone considerarlas como ámbitos de lucha, crítica y confrontación.

¿Cuáles son las implicaciones más importantes de los planteamientos de las teorías de la reproducción y de la resistencia en la comprensión del currículum? En primer lugar, el reconocimiento de la presencia de un currículum oculto que discurre paralelamente al currículum oficial, y cuyo papel es más eficaz que el de este último en el mantenimiento del status quo en la sociedad capitalista; en segundo término, la desmitificación de la escuela y del currículum oficial como el espacio en el cual circula el 'saber científico', entendido como sinónimo de verdad, objetividad y neutralidad; en tercer lugar, reconocer la presencia de currículos diferenciados según el origen social de los estudiantes que concurren a ellos.

Finalmente, lo anterior no implica aceptar que la reproducción siempre es exitosa, pues el interjuego entre los condicionantes estructurales y la subjetividad de quienes participan en los procesos educativos admite un espacio de mediación en el cual es posible reconocer la emergencia de los sujetos. Así, la comprensión del funcionamiento de las instituciones escolares desde esta perspectiva, otorga un papel más activo al trabajo individual y colectivo de los docentes en la construcción de propuestas de intervención didácticas más democráticas y democratizadoras en la construcción de la ciudadanía.

### El curriculum como acción social liberadora

Paulo Freire es reconocido como uno de los mentores del enfoque crítico por su convicción en que la finalidad de la educación debe orientarse al propósito de la emancipación social. El proceso educativo es liberador o emancipador en la medida en que contribuye a problematizar la realidad vivida, en el entendimiento de la necesidad de ser transformada a partir de la toma de conciencia de los sujetos que la viven.

Partiendo de que el poder está presente en todos los espacios y niveles, su conquista debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada espacio educativo. La toma de conciencia que enfatiza Freire es una práctica de la libertad que se construye en el ámbito de un aprendizaje dialógico. Propone una pedagogía basada en el diálogo,

en este sentido, va más allá del análisis de las formas de hegemonía e ideología proponiendo la posibilidad de que la educación se contraponga a la reproducción. Para esto es preciso repensarla como una interacción entre sujetos que se da en el mundo, la cual comienza en la propia definición de los contenidos en torno de los cuales se establece el diálogo.

En contraposición a la educación academicista que el autor denomina "banca-ria", Freire propone una educación problematizadora y crítica. Partiendo de la comprensión de que los seres humanos son históricos y viven realidades concretas en situaciones de opresión, pensar los saberes asociados a esa realidad implica concebir la posibilidad de inserción crítica y de transformación de esa misma realidad. Este proceso es intelectual y político, y exige la reflexión y la acción transformadora, es decir, que el proceso educativo conduce a la praxis, a la acción basada en la reflexión crítica. Bolívar Botía (1999) recupera de la propuesta de Freire los siguientes aportes a la cuestión curricular:

*Una metodología de enseñanza, y de esta manera, un enfoque curricular.* En contraposición con las propuestas técnicas de diseño curricular, ubica como cuestión central del diseño la definición de *qué cultura merece ser enseñada a las clases populares*. Propone que la cultura escolar debe estar conectada con las experiencias y circunstancias de los educandos, no para quedarse en ellas, sino para contribuir a reconstruirlas a partir de los activos culturales, y hacerles conscientes de la función dominadora que ejercen.

*Un modelo de procedimientos por los que el currículum deba ser planificado: la generación de temas.* Además de recuperar las experiencias de vida de los educandos como contenidos centrales del currículum, rescatando sus voces y sus palabras, reinstala a toda la comunidad en un lugar central, como comunidad de aprendizaje en la participación dialógica de la planificación.

*Un análisis conceptual de los elementos fundamentales de la educación y sus relaciones (opresión, liberación, reflexión crítica, diálogo, situar los problemas, praxis, etc.)*

## **Aportes de las perspectivas posestructuralistas y posmodernistas**

El posmodernismo es un movimiento intelectual de nuestro tiempo que surge en oposición a los principios y supuestos del pensamiento social y político de la Modernidad. Desde estas posturas se plantean importantes cuestionamientos a las

formas del conocimiento y la racionalidad; la relación entre las situaciones individuales y particulares y los contextos sociales más amplios; la situación de los privados de derecho; y la naturaleza del discurso y del significado; la idea de sujeto racional, libre y soberano de la Modernidad.

Beyer y Liston (1996) presentan una serie de principios generales compartidos que los identifica como perspectiva teórica.

*Las metanarrativas de las perspectivas modernas están equivocadas y son fútiles.*

Parten de un rechazo a la metanarrativas de las teorías sociales, morales, políticas o psicológicas, así como de toda orientación metafísica o epistemológica que postule un último objetivo natural/histórico hacia el que nos dirigimos de forma inevitable, o podríamos prescribir. Sostienen que todas las teorías modernas son intrínsecamente totalitarias, al igual que la razón, que debe ser sometida a crítica, ya que no puede hacer afirmaciones universales y válidas sobre ninguna supuesta realidad. La razón, desde esta perspectiva, sólo puede proporcionar aseveraciones parciales, localmente determinadas y aisladas. La realidad social y física es siempre particular, parcial y fragmentada.

*Las pretensiones de conocimiento no pueden basarse en un realismo que fomente "el mito de lo que viene dado" ni la "metafísica de la presencia", sino que son no-representacionales.*

En contraposición a los principios de aplicación de la ciencia empírica y el positivismo a las ciencias sociales que brega por la "objetividad" y el descubrimiento de regularidades y de conocimiento universal, los posmodernos sostienen que en relación a los mundos físicos, sociales y culturales sólo es posible hacer juicios interpretativos. Estos juicios no son ni objetivos, ni inmutables y apelan a la naturaleza particular y contingente de los que ha de llamarse "realidad". Son atenuados por formas de lenguaje que posibilitan múltiples interpretaciones, de las que ninguna es más real ni más cierta que otra. No representan el universo físico ni las realidades sociales, sino que las interpretan a través de formas de discurso que son parciales y variables.

*Debido a la importancia crucial del pluralismo del "otro", un discurso y acción comunes son inviábiles y/o peligrosos.*

Es necesario que se creen, recreen y refuercen de manera permanente, las condiciones personales y sociales que permitan valorar y respetar las diferencias. "En el panorama educativo, Carl Nicholson (1989) señala que, cuando se introduzca la orientación posmoderna en la práctica educativa, debemos escuchar a aquellos que nos cuenten lo que es ser excluido de una conversación o comunidad, porque sus



héroes o heroínas son distintos de los del grupo dominante. Necesitamos una condición "multicolor" de posmodernos, feministas y educadores que se comprometan con la misión de garantizar que ninguna voz sea marginada de la gran convergencia que da forma a nuestro currículo y nuestra civilización" (Beyer y Liston, 1996)

En esta línea de pensamiento, los múltiples desarrollos teóricos que se vienen elaborando están cruzados por las conexiones entre saber, identidad y poder. Privilegiar un tipo de conocimiento es una operación de poder. Destacar entre múltiples posibilidades una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder. En este marco, se pueden mencionar como principales enfoques el multiculturalismo, la Pedagogía Feminista y el Enfoque de Género, el currículo como narrativa étnica y racial y el posestructuralismo y los Estudios Culturales, todos ellos con diferente grado de impacto en lo curricular.

El multiculturalismo es una perspectiva que centra su análisis en la paradójica situación de la cultura actual, caracterizada por la convivencia de fenómenos sociales dispares como son el predominio de la diversidad de formas culturales y la existencia de procesos de homogeneización cultural. Es un movimiento de reivindicación de los grupos culturales dominados con significativas implicancias curriculares en tanto ponen en cuestión el canon curricular.

Se reconoce una continuidad entre la perspectiva multiculturalista y los enfoques críticos en cuanto a la atención hacia las determinaciones de clase del currículo. No obstante, el multiculturalismo profundiza el análisis mostrando que el grado de desigualdad en materia de educación y currículo es función de otras dinámicas, como las de género, raza y sexualidad, por ejemplo, que no pueden ser reducidas a dinámica de clase. Desde esta perspectiva, la aspiración a lograr la igualdad depende de una modificación sustancial del *currículum* existente.

La incorporación del concepto de género en un contexto de movimientos sociales de reivindicación de los derechos de la mujer provocó una transformación epistemológica que convierte a la perspectiva feminista en un fenómeno clave para la teoría curricular. Desde la pedagogía feminista y el Enfoque de Género, se cuestiona la aparente neutralidad del mundo social y de la ciencia. De acuerdo a esta visión, la sociedad está construida en función de las características del género dominante, o sea, el masculino; asimismo la ciencia refleja una perspectiva predominantemente masculina que refleja y promueve experiencias e intereses masculinos por lo cual, cuestionan fuertemente los currículos proponiendo la construcción de currículos que reflejen de manera equilibrada la experiencia masculina como la femenina.

La teoría social contemporánea contribuyó a ampliar el debate sobre los conceptos de etnia y raza en tanto no pueden ser considerados como constructos culturales fijos, dados sino que dependen de un proceso histórico de construcción. Es a través del vínculo entre conocimiento, identidad y poder que los temas de raza y etnia cobran vital importancia para el currículum. Desde la perspectiva étnica y racial, el currículum es, entre otras cosas, un texto racial a partir del cual se construyen identidades. Por esto consideran que el currículum debería construirse sobre una concepción de identidad que se concibiese como histórica, contingente y relacional, superando las visiones esencialistas tradicionales.

Da Silva (1999) define al pos-estructuralismo como una continuidad, y a la vez, transformación relativa al estructuralismo. Comparten el énfasis en el lenguaje como sistema de significación pero la firmeza de lo que es significado en el estructuralismo, se debilita en el posestructuralismo con las nociones de fluidez, incertidumbre e indeterminación. Este enfoque radicaliza la crítica al sujeto del humanismo negando todo esencialismo. Recuperan la centralidad del concepto foucaultiano de poder como relación y su vinculación con la identidad, por lo cual sostiene que el sujeto es resultado de los dispositivos que lo construyen como tal.

El movimiento de los Estudios Culturales aporta una nueva significación del concepto de cultura según el cual es entendida como forma global o experiencia vivida de un grupo social. En este marco, la cultura es vista como un campo relativamente autónomo de la vida social, con una dinámica independiente de otras esferas superando las visiones deterministas de los enfoques críticos. Esta perspectiva desarrolla la idea del *currículum* como un campo de lucha en torno de la significación y de la identidad.

Estos estudios abonan una perspectiva sobre el currículum en la que, al igual que la cultura, es comprendido como: 1) una práctica de significación; 2) una práctica productiva; 3) una relación social; 4) una relación de poder; 5) una práctica que produce identidades sociales. (Da Silva, 1998)

*La cultura y el currículum como prácticas de significación:* la cultura está constituida de formas de comprender el mundo social y de prácticas de producción de sentido. El significado y el sentido no existen como ideas puras, al margen del acto de enunciación, se organizan en sistemas, en estructuras, en relaciones, que se expresan como redes de significantes, como textos. Estos, pueden ser considerados como discurso, y los actos, las actividades y el trabajo de su producción como una práctica discursiva.

En contraposición con las visiones tradicionales, la cultura no se ve como producto final sino como actividad, como práctica de creación, de producción. Así en-

tendida, la cultura es actividad, acción, experiencia. Los significados, los sentidos recibidos, los materiales culturales son continuamente sometidos a nuevas significaciones, esto es, son siempre traducidos, desplazados, condensados, redefinidos, transformados. El *curriculum* puede verse como un texto y analizarse como un discurso. Puede ser considerado un espacio, un campo de producción y creación de significado. En el *curriculum* se produce sentido y significado sobre los diversos campos y actividades sociales.

*La cultura y el curriculum como relaciones sociales*; producimos significados, procuramos obtener efectos de sentido en relación con otros individuos y grupos sociales. A través de procesos de significación construimos nuestra posición de sujetos y nuestra posición social, la identidad cultural y social de nuestro grupo, procurando constituir las posiciones e identidades de otros individuos u de otros grupos.

El *curriculum* revela las marcas de las relaciones sociales de su producción, desde su génesis como texto de la política curricular hasta su concreción en el aula, en todos los niveles de concreción va quedando registro de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones de las representaciones de los diferentes grupos.

*La cultura y el curriculum como relaciones de poder*: los diferentes grupos sociales que participan del proceso de producción cultural no están situados de manera simétrica en este proceso. Existe un vínculo estrecho entre significación y relaciones de poder. Significar implica hacer valer significados particulares, propios de un grupo social, sobre los de otros grupos. Los significados son una función de posiciones específicas de poder y promueven posiciones particulares de poder. La lucha por el significado es una lucha por la hegemonía.

*Cultura, curriculum e identidades sociales*: las identidades solo se definen a través de un proceso de producción de la diferencia, proceso que es fundamentalmente cultural y social. La diferencia y por tanto la identidad son producidas en el interior de prácticas de significación en las que los significados son contestados, negociados, transformados. La identidad está en permanente construcción. La identidad es una relación y un posicionamiento. El *curriculum* como un espacio de significación, está estrechamente vinculado con el proceso de formación de identidades sociales, produce y organiza identidades culturales, de género, raciales, sexuales, etc.

## **Aportes desde la perspectiva del análisis político del discurso de Ernesto Laclau**

### a) Aportes desde la noción de discurso

En este marco de análisis, todo objeto o práctica se constituye como objeto de discurso, en tanto es significado al ser apropiado por agentes sociales. Esta consideración implica una superación de la discusión realismo/idealismo, que no niega la existencia física externa al pensamiento de dicho objeto-el nivel de lo empírico-, sino que afirma que ellos se constituyen en discurso en la medida en que se encuentran insertos en una totalidad significativa. El carácter significativo de un objeto o práctica tiene prioridad sobre su soporte material, así el discurso constituye las posiciones del sujeto y no es el sujeto el que origina el discurso.

Los objetos sociales son susceptibles de ser analizados como discurso, es decir, como constelación de significados. Un acto es integrado socialmente si ocupa un lugar dentro de una configuración de sentido y de uso.

El análisis político del discurso rechaza el supuesto del carácter mental del discurso y sostiene el carácter material de toda estructura discursiva superando de esta forma la "dicotomía clásica existente entre un campo objetivo al margen de toda intervención discursiva y un "discurso" consistente en la expresión del pensamiento" (Laclau, 2004:147).

Esto permite superar las oposiciones entre discurso y realidad, discurso y pensamiento, discurso y práctica que sustentan las perspectivas teóricas tradicionales. No hay realidad al margen del discurso, esto es, de alguna forma de significación socialmente compartida.<sup>1</sup>

Esta teoría muestra potencialidad para entender la construcción del conocimiento en torno al *currículum* como procesos de hegemonía. Esto supone pensar en esta proliferación de significados para el significante "*currículum*", y al campo curricular como el desarrollo de múltiples intentos de fuerzas rivales para fijar parcialmente ese significante a configuraciones significativas particulares. La fijación parcial de la relación entre significante y significado es lo que en este marco se entiende como "*hegemonía*", es decir, una práctica discursiva mediante la cual se articulan posicionalidades sociales en torno a un proyecto específico de índole política, ética adquiriendo así una fijación parcial.

---

1 Al respecto, señala Buenfil Burgos "la oposición entre discurso y acción es irrelevante en la medida en que la acción para ser tal se ubica dentro de un marco que le da sentido y este corresponde a alguna configuración discursiva" (1994:13).

Esta teoría también abre la posibilidad de considerar que los discursos en torno al currículum son una construcción de significaciones, en las que no se privilegia su naturaleza lingüística o extra – lingüística. Hablar del discurso es hablar tanto de una como de la otra. Por ende, tanto el nivel de las políticas curriculares como de las prácticas institucionales a través de las que se desarrolla una propuesta curricular–rituales, espacio, tiempo, mobiliario, etc.- configuran significados y se constituyen en discurso.

La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones, medios, etc., que a través de un símbolo evoque un concepto.

Una misma empiricidad puede estar discursivamente construida de diversas formas, depende de la formación discursiva desde la que se lo nombre. La noción de "discurso" como una totalidad significativa que trasciende la distinción entre lo lingüístico y lo extra-lingüístico nos plantea la imposibilidad de pensarlo como una totalidad cerrada y permite considerar una ruptura en la conexión entre significante y significado.

Así, sería posible pensarlos currículos como discursos que siempre son limitados, provisionales, abiertos a otros discursos con los cuales dialogan pero sabiendo que existen antagonismos entre unas propuestas curriculares y otras.

Los discursos son concebidos como prácticas relacionales, en este sentido, no deben valorarse por la verdad de sus contenidos sino por sus efectos de poder. Los discursos curriculares pueden ser valorados no sólo por lo que nos indican, también por la diferencia que establecen con otras prácticas curriculares. Y dado que las prácticas curriculares se construyen en las relaciones que mantienen con una sociedad en donde los mecanismos de producción y reproducción (cultural, política, económica, etc.) van cambiando permanentemente, los discursos son precarios (históricos), abiertos, limitados. Es imposible fijar de una vez y para siempre el sentido y valor de nuestras prácticas. Así visto, el discurso es una constelación de significados, como estructura abierta, incompleta, precaria, que tiene carácter relacional y diferencial de los elementos. Esto abre la posibilidad de entenderlo como condición de las prácticas hegemónicas y la hegemonía puede conceptualizarse como una práctica discursiva (Buenfil Burgos, 1994).

Como afirma Laclau (2004) *“la principal consecuencia de romper con la dicotomía discursivo/extradiscursivo es abandonar también la oposición pensamiento/realidad y, por consiguiente, ampliar inmensamente el campo de las categorías que pueden dar cuenta de las relaciones sociales”*. (...) El rechazo de la dicotomía pensamiento/realidad debe ir acompañado de un repensamiento e interpretación

de las categorías que hasta ahora habían sido pensadas como exclusivas de uno u otro de sus dos términos (pp.150).

En síntesis, este enfoque del discurso se constituye en un terreno fértil a partir del cual problematizar las relaciones entre lo social y lo simbólico en el campo del *curriculum*, que abone el cuestionamiento de los análisis estructurales, deterministas, objetivistas y esencialistas de las teorías sociales que configuraron los discursos hegemónicos desde su conformación como campo de estudio.

## b) Aportes desde la noción de hegemonía

La estructura discursiva es una práctica articuladora de carácter *material* que produce y organiza las relaciones sociales, en este sentido, el discurso es productivo. La estructura antedicha es contingente, en el sentido de que no se halla determinada por una trascendencia, en otras palabras no nos es *dada*. Pues, se articulan elementos que no son *a priori* determinados sino que son vinculados a una estructura significativa *a posteriori* (Laclau & Mouffe, 2010).

Como se dijo anteriormente, la fijación parcial de la relación entre significante y significado es "hegemonía", es decir, cuando la estructura de significantes es estable, se define como hegemónica. Hablar de hegemonía, es hablar del núcleo de la teoría de Antonio Gramsci. Para él este concepto se explica como una batalla ideológica y cultural por lo sentidos y los significados que se asientan en el campo social.

En este sentido, el autor analiza una esfera social compuesta por diferencias donde una particularidad protagoniza una función universal que totaliza numerosas particularidades de esa esfera. A este proceso en el cual una particularidad se universaliza Laclau lo denomina *hegemonía*. Sin embargo, la elaboración teórica de Laclau avanza más allá del pensamiento de Gramsci y abandona su esencialismo cuando rechaza, por un lado la idea de un sujeto histórico, en tanto clase fundamental, y por otro lado el presupuesto de un centro hegemónico, en tanto centro único alrededor del cual se estructura la formación hegemónica.

Lo social (como intento de fijar un orden) siempre está amenazado por el antagonismo. El sentido potencial de que no hay nada en lo social que no esté sobre-determinado, es la aserción de que lo social se constituye como orden simbólico, por lo cual carece de una literalidad última que lo reduciría a momentos necesarios de una ley inmanente. La sociedad y los agentes sociales carecen de esencia y sus regu-

laridades consistirían tan solo en las formas relativas y precarias de fijación que han acompañado a la instauración de un cierto orden.

Lo social en tanto orden discursivo abierto, su positividad es tentativa, sustituible y subvertible, sujeto a negación. Esta negación es productiva ya que proporciona las condiciones de posibilidad de trascender los límites del orden simbólico del cual emergió.

La lógica que conduce este proceso es la de sobredeterminación, noción que introduce la idea básica de multiplicidad de determinaciones en la producción de un evento, de modo tal, que no es posible establecer una única causa en la explicación de la ocurrencia de ese evento.

Cualquier discurso es una tentativa de dominar el campo de discursividad, fijar el flujo de las diferencias de construir un centro provisorio y contingente de significados.

El *curriculum* en tanto proyecto político puede ser considerado la expresión de un proceso hegemónico que se configura en la disputa por la fijación de determinados sentidos. Son las prácticas de negociación entre diferentes sujetos sociales que, movilizadas por sus demandas curriculares particulares, intentan hegemonizar una configuración discursiva particular otorgando significado a los significantes vacíos.

Los sujetos políticos no son definidos a priori por una posición determinada, su constitución depende de las decisiones tomadas en el proceso político, por ende, depende de las demandas que son articuladas en el proceso de constitución del discurso hegemónico.

Desde este marco, *“estudiar las políticas curriculares implicaría investigar las demandas que son puestas en juego en esa disputa. Se entiende por demandas los elementos diferenciales que son hibridizados al mismo tiempo en que se tornan momentos de un discurso hegemónico. O sea, al mismo tiempo en que son articulados en la constitución de un discurso dado, que de forma contingente y provisorio fija determinados sentidos y significados en la representación política. Esa articulación es posible en la medida en que las demandas diferenciales se tornan equivalentes en relación a un dado exterior constitutivo antagónico”* (Cassimiro, 2010:6).

De acuerdo a lo analizado, el discurso se constituye en una totalidad relacional de significantes que limitan la significación de determinadas prácticas, que articulados hegemónicamente, constituyen una formación discursiva (Cassimiro, 2010:9).

En tanto el *curriculum* puede ser considerado una formación discursiva, la potencialidad de la teoría de Laclau se manifiesta en la posibilidad de incluir para su

estudio el análisis de las relaciones de significación del mismo y las acciones de cambio de los diferentes sujetos políticos.

Desde esta perspectiva, sería posible entender que un *curriculum* surge de la negociación de sentidos que produce determinada política, pudiendo ser considerado como una articulación hegemónica tendiente a establecer un centro de significados provisorio y contingente. No hay estructuras fijas que cierren de manera definitiva la significación, sino apenas estructuraciones y reestructuraciones discursivas.

La noción de sobredeterminación aporta un valor explicativo relevante ya que además de permitir incluir en los análisis una multiplicidad de causas, permitiría poner de manifiesto los movimientos de inclusión y exclusión de discursos que emergen y reemergen articulados a formaciones distintas así como la posibilidad de dar cuenta de la multiplicidad de articulaciones de un mismo discurso en el tiempo.

Tal como señalamos anteriormente, siguiendo a Laclau, el orden social solo puede ser creado por relaciones hegemónicas precarias ya que hay una condición de imposibilidad en la estructura de poder representar el todo social, por ende, siempre existirán sentidos que escapan a la posibilidad de representación. Este exceso de sentido a ser simbolizado, esta sobredeterminación de la cual no se consigue dar cuenta, puede producir nuevas significaciones contingentes.

En el campo de las políticas curriculares, la aparición de un discurso curricular hegemónico se conforma sobre la posibilidad de cierre precario y contingente en torno a una cadena que articula significados que responden a demandas particulares. Mas, esta fijación es precaria, en tanto no hay manera que esa representación exprese plenamente las demandas de los representados. Ese exceso de significados a ser representados, esa imposibilidad de representación en una cadena articuladora, se constituye en un antagonismo. Este proceso antagónico tiene la capacidad de revertir la significación establecida por el discurso de la cadena articuladora.

Estudiar al *curriculum* como una formación discursiva implica entenderlo como un proceso hegemónico, esto es, indagar acerca de cuáles son los términos del debate político, cómo son definidos esos términos, qué agendas y acciones prioriza, qué instituciones, cuáles son las reglas, valores y normas que direcciona, cuáles son las demandas que representa y cuáles las representaciones antagónicas.

En este marco, los documentos curriculares pueden ser considerados como textos políticos que expresan y producen sentidos, pero que no son la expresión exclusiva de un sujeto social sino que se constituyen a partir de la articulación de demandas de múltiples sujetos sociales. Es un texto que va constituyendo sentido en su transcurrir, proceso por el cual diversos sujetos sociales se van apropiando y re-interpretando los significados.



Así, como texto político, el documento curricular, siempre es un texto contextualizado, que establece sentidos que representa una política que, si bien se establece desde una instancia central de definición política del estado, va adquiriendo nuevas interpretaciones y significados hasta convertirse en un producto hibridizado<sup>2</sup>.

En este sentido, señala Southwell (2008) *"la educación está directamente vinculada a los proyectos de cada sociedad de manera muy compleja. No existe un proceso puramente comunicativo en términos funcionales, sino que hay procesos de significación, apropiación y selección que se fundan en un terreno y construyen realidades que no están previamente cartografiados de modo inalterable"* (Pp. 262). El ámbito de las prácticas curriculares así como los sujetos que actúan en él no se encuentran determinados por una propuesta curricular que define sin margen de reinterpretación las acciones, por tanto, es importante *"revitalizar el carácter político de la reflexión, la acción y la organización educativa, ya no como una condición casi unidireccional de poder, sino como motor, como aquello que se pone en funcionamiento en torno a los dilemas y que por lo tanto va construyendo las condiciones de posibilidad para que disputas, confrontaciones, hibridaciones y negociaciones tengan lugar y construyan realidades cotidianas"*. (Pp. 262)

Entenderlo de este modo, permite captar las luchas que se van dando en el proceso de recontextualización de la propuesta por la definición de sentidos. Para el campo curricular *"la investigación de esas definiciones políticas, a fin de entender qué sentidos de los más diferentes contextos, inclusive de las prácticas, son hibridados y de qué manera producen políticas de currículo."* (Cassimiro, 2008: 67) se constituiría en un aporte de gran relevancia.

En este marco es posible entender la política curricular como una lucha discursiva por la constitución de representaciones. Entender la negociación de las políticas curriculares como articulaciones discursivas, implica afirmar que algunos grupos sociales particulares son capaces de articular entre sí, provisoria y contingencialmente, la defensa de sus diferentes demandas curriculares.

Tal como señala Alice Cassimiro (2010) esta teoría es potente para entender cuáles son y cómo se dan esas luchas por fijar sentidos en las políticas curriculares, qué demandas son puestas en juego en la disputa política, qué sentidos circulan en

---

2 Esta idea de "producto hibridado" es tomada de Cassimiro (2008) "Articulaciones en las políticas de currículo". En Perfiles Educativos. Al respecto señala: "Interpreto los textos de esas y de otras definiciones políticas como productos de la recontextualización por hibridismo (Lopes, 2005) de sentidos para discursos que circulan o son producidos en el contexto de influencia internacional y en el contexto de la práctica (Ball, 1992)." (Pp.67)

la constitución de esas representaciones, qué discursos favorecen determinados sentidos en la política.

Como hemos visto, la imposibilidad de una totalidad cerrada rompe la conexión entre significante y significado. En ese sentido hay una proliferación de "significantes flotantes" en la sociedad, y la competencia política puede verse como intentos de fuerzas políticas rivales para fijar parcialmente esos significantes a configuraciones significativas particulares.

Así, se puede plantear también la posibilidad de entender las disputas en el proceso de fijación parcial de sentidos de determinados significantes flotantes de los discursos curriculares - calidad, transformación, flexibilidad, competencia, profesional de la educación, etc.- en el intento de comprender un discurso curricular como proceso hegemónico.

### **Las reflexiones de Alicia De Alba para pensar el currículum como proyecto político-pedagógico**

Tomando como base los análisis de las teorías críticas, Alicia de Alba desarrolló un concepto de currículum que merece un especial tratamiento por la incidencia significativa que tuvo en nuestro país. Desde una concepción amplia, brinda una serie de elementos en torno a los cuales propone pensarlo de la siguiente manera, *“Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.* (De Alba, 1991)

Poniendo de relieve la centralidad del poder en la configuración de un currículum, expresa la idea de la relación de fuerza que se desarrolla entre los distintos grupos y sectores en un contexto histórico particular en la definición del mismo; si

existe una relación de poder equilibrada entre ellos, se tenderá a la negociación, en caso que sea desigual, primará la imposición de unos sobre otros.

En su definición, De Alba deja en claro que una de las dificultades es concebir el currículum sólo a partir de los aspectos estructurales-formales, esto es, "de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar". (De Alba, 1991) y agrega los aspectos procesales-prácticos para referirse al desarrollo del currículum, a su devenir. Este último es fundamental para comprender tanto su constitución determinante, como su devenir en las instituciones concretas. En ocasiones, además de existir contradicciones entre ambos aspectos, la resistencia suele observarse en el desarrollo curricular.

En relación a los niveles de significación, la autora los define como "*construcciones conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas o indirectas, manifiestas o latentes*". (De Alba, 1991)

Otro concepto relevante es el de sujetos sociales del currículum, "*grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular.*" (De Alba, 1991) Distingue tres grupos de sujetos sociales: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos del desarrollo curricular. Los primeros son los que tienen un interés específico en relación a la orientación de ciertos currículos, como por ejemplo sectores empresariales, religiosos, políticos, profesionales, gremios, entre otros. El segundo grupo está conformado por aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura de acuerdo a los rasgos perfilados en el proceso de determinación curricular, en este grupo se pueden encontrar consejeros técnicos y a los equipos de evaluación y diseño curricular. Por último, los sujetos del desarrollo curricular son quienes convierten en práctica cotidiana el currículum. De acuerdo a la noción de currículum, son éstos los que "*retraducen, a través de la práctica, la determinación curricular, concretada en una forma y estructura curricular específica, imprimiéndole diversos significados y sentidos y, en última instancia, impactando y transformando, de acuerdo a sus propios proyectos sociales, la estructura y determinación curricular iniciales.*" (De Alba, 1991)

En el marco de la investigación del vínculo sociedad-currículum De Alba interpela el significativo *globalización* como horizonte de mundo y contorno social hacia

el cual nos estamos dirigiendo. Para esto recurre a la noción de crisis estructural generalizada (CEG) buscando proporcionar elementos para una lectura más rigurosa de la realidad latinoamericana que aporte elementos epistémicos y conceptuales que permitan pensar y tomar decisiones justificadas en razones teóricas, políticas y éticamente fundamentadas en los procesos de intervención curricular.

A partir de los aportes de Laclau, la autora entiende "*por crisis estructural generaliza (CEG) el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura o sistema de significación mayor, el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, el debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, éticas, etc. interrelación de estructuras atravesada por un código o sistema semiótico o por la confrontación de distintos códigos semióticos*" (2007: 98-99). En este sentido, señala que una CEG se va a caracterizar por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aun cuando en su interior se produzcan nuevas articulaciones como los contornos sociales.

Tal el caso de la posicionalidad actual latinoamericana que analiza De Alba donde el código semiótico dominante ha sido la cultura occidental, que hoy día está mostrando sus límites. Resulta importante tener en cuenta para leer el contexto de intervención profesional que el proceso de desestructuración impacta en toda la interrelación de estructuras de la sociedad y que, se configuran en posibilidades de conformación de nuevas estructuras lo cual requiere de la activación de nuevas formas de pensar y actuar.

En este sentido, la autora nos desafía a desarrollar una lectura atenta y comprometida en el contexto de crisis actual ya que es posible que emerjan nuevas articulaciones, condensaciones de significación que surgen como nuevos procesos y fenómenos sociales que se muestran como elementos que contribuyen a la desestructuración o como momentos articulados, que se traducen en contornos generadores de nuevas estructuraciones. Los contornos permiten recuperar la estructurabilidad de la sociedad en tanto se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente, capaces de lograr una mayor articulación entre lo imaginario y lo simbólico.

Los contornos sociales son los movimientos, las acciones, los programas, los proyectos que impulsan diferentes grupos sociales con el propósito de recuperar una identidad o bien, de construir una nueva identidad social y política que sea capaz de articular la lucha de diferentes grupos sociales, esto es, los contornos sociales son propuestas de nuevos proyectos sociales y políticos.

Qué contornos sociales encuentran hoy expresión en las propuestas curriculares actuales? Qué nuevas síntesis de contenidos culturales están conformando una propuesta curricular? La expresión de qué intereses o proyectos está plasmando? Qué identidades se promueven? Cuáles son las luchas, negociaciones y rearticulaciones de elementos que encuentran expresión en ese proyecto? Cuáles son y cómo actúan los sujetos de la determinación curricular? Estos y otros interrogantes más que disparan pensar el *currículum* en el contexto de crisis estructural generalizada nos recuerdan una y otra vez, que el *currículum* es una cuestión de identidad. Tal como señala De Alba, "tanto la conformación de la síntesis curricular en el proceso de sobredeterminación curricular como en los procesos de estructuración formal del currículum y de puesta en marcha están atravesados por la cuestión de la identidad y del imaginario social".

### **A modo de cierre**

Este recorrido por algunos estudios del campo de las teorías curriculares es un intento de contribuir a los debates actuales en torno a la curricularización de la extensión aportando reflexiones que permitan pensar el *currículum* como uno de los espacios centrales donde se construyen identidades, significados acerca de lo que debemos ser, de lo que es una "buena sociedad".

Es un intento de ofrecer notas que promuevan la superación de una visión tradicional que oculta la dimensión ética y política del *currículum* y de la intervención docente y que, a su vez, posibiliten pensar al *currículum* como un discurso, como espacio de poder donde se entablan luchas por la hegemonía y el dominio de los procesos de significación.

Es una invitación a tomar conciencia de que, cuando enseñamos no sólo transmitimos conocimiento. Al decir de Da Silva (1998) "el *currículum* está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello que nos convertimos y nos convertiremos. El *currículum* produce, el *currículum* nos produce."

### **Bibliografía**

**Beyer, L. y Liston, D.** (2001): "Posmodernidad" en *El currículum en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Madrid, Ediciones Akal, pp. 164 – 190.

- Bolívar Botía, Antonio** (1999): "El currículum como ámbito de estudio" en Escudero Muñoz, J.M.(coord.): Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, Editorial Síntesis, pp. 23-44.
- Buenfil Burgos, Rosa** (s/r): Análisis de discurso y educación. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26.
- Cassimiro López, Alice** (2010): Discurso e representação na política do currículo: o caso do ensino médio (2003-2010). Universidad Estadual do Rio do Janeiro.
- Da Silva, Tadeu** (1998): "Cultura y Curriculum como prácticas de significación" en Revista de Estudios del Curriculum, Barcelona, Pomares Corredor, Vol. 1.
- Da Silva, Tadeu** (1999): Documentos de Identidade. Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte, Autentica Editorial, 2da. Edición.
- De Alba, Alicia** (1991): "Acotaciones sobre la noción de currículum" en: Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México, CESU/UNAM, pp. 62-71.
- Gimeno Sacristán, José** (1988): "El currículum como concurrencia de prácticas" en El currículum una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- Giroux, Henry** (1988): "Escolaridad y políticas del currículum oculto" en: Landesman, Monique (Comp.): Currículum, racionalidad y conocimiento. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 117-141.
- Giroux, Henry** (1990): "Repensando el lenguaje de la instrucción escolar" y "Los profesores como intelectuales transformativos" en: Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, MEC, pp. 42-50/171-178.
- Laclau, Ernesto** (2005): La razón populista. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal** (1987): Hegemonías y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI editores. México. Cap. 4
- Laclau, Ernesto** (s/r): Discurso. Tomado de The Blackwell Companion to Contemporary Political Philosophy. Editado by Professor Robert Goodin and Phillip Pettit. The Australian National University, Philosophy Program (Texto de circulación restringida) (Tr. Claudia Tomic Hernández Rivera)
- Southwell, Miriam** (2008): "Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado" Colaboración especial para el libro Cruz Pineda, O y Echevarría Canto, L (coord.) Investigación educativa. Herramientas teóricas y análisis político del discurso. México: Casa Editorial Juan Pablos; PAPDI, México, DF.
- Stenhouse, Lawrence** (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid.

# **La incorporación de contenidos sobre gramática de los géneros académicos en carreras de grado de ingeniería y ciencias sociales. Reflexiones acerca de una experiencia interdisciplinaria**

ESTELA MATTIOLI

ANALÍA DEMARCHI

mattioli.estela@gmail.com / demarchi.analia@gmail.com

Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) Universidad Nacional del Litoral (UNL)

## **Introducción**

La lectocomprensión en la universidad es reconocida por la comunidad académica como una preocupante realidad que afecta la apropiación de todos los contenidos impartidos a lo largo de las carreras, pero que cobra mayor dimensión entre los estudiantes de los primeros años, los cuales ingresan masivamente (Ezcurra, 2011) e inmediatamente presentan altos grados de deserción y desgranamiento.

El ingreso y la permanencia en la universidad requiere que el alumno se empodere de los recursos semióticos y comunicativos del ámbito en el que comienza a insertarse, de modo de asegurar su participación activa dentro de la nueva comunidad y consecuentemente lograr aprendizajes efectivos. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje es de base lingüística y otorga al docente un rol destacado: es necesario que en las clases se incluyan fundamentos sólidos sobre el lenguaje, que se desarrolle un metalenguaje áulico operativo y que se enseñen contenidos lingüísticos de forma explícita (Rose y Martín, 2012).

Estos conceptos se complementan con la idea de que “la formación del grado universitario no consiste solamente en la adquisición de contenidos, sino, sobre todo, en la enculturación de los estudiantes en las prácticas académicas que configuran las esferas disciplinares. Se trata de que los estudiantes se apropien de las formas socialmente consensuadas de construir, negociar y comunicar el conocimiento en la universidad” (Hayland, 2007:11)

En los últimos años se ha logrado un fuerte consenso sobre la necesidad de que la universidad se haga cargo de la enseñanza de estas prácticas, si bien existe una importante discusión acerca de cómo realizarla (Carlino, 2013: 355), es decir, si la tarea debe ser realizada por los docentes de Lengua en sus materias específicas, si la

incorporan los docentes expertos de cada campo disciplinar dentro de sus clases habituales o se constituye en una acción integrada en la que cada profesor incluya dentro del desarrollo específico de los contenidos del área, el trabajo y la reflexión sobre el uso del lenguaje a través del cual es posible aprender ciencia, opción en la que inscribimos nuestra propuesta.

En la situación planteada, los textos exigidos en las diferentes disciplinas cobran particular relevancia, en tanto responden a convenciones discursivas específicas de cada una y plantean desafíos propios del campo, que sólo pueden ayudarse a enfrentar dentro de su contexto y con relación a su contenido particular.

Bazerman et al (2005) sostienen que cada disciplina genera nuevas formas de ver el mundo, de pensar sus problemáticas y de actuar en él. Esto naturalmente se debe a que cada una de ellas atiende a diferentes problemas, a disímiles evidencias y se basa en distintas teorías. El lenguaje que hace posible la comunicación de las ideas que se generan dentro de cada campo se conforma en función de ello, de allí que no se puede pensar en una competencia general sino en desarrollar las habilidades para la comprensión de cada campo del conocimiento en particular.

Abordar explícitamente las prácticas letradas científico-académicas en la universidad es importante en un doble sentido. Por un lado, es preciso escribir y leer para aprender, ya que estas prácticas sirven como instrumento privilegiado para explorar y aprehender aquellos contenidos disciplinares (Carlino, 2004:8); y por el otro, es preciso aprender para escribir y leer, ya que los contenidos y conocimientos se enseñan, aprenden, negocian y evalúan según rasgos retóricos específicos en cada disciplina (Rose y Martin, 2012; Nesi y Gardener, 2012).

La mayor dificultad que presenta el aprendizaje de la comunicación científica se relaciona con el alto grado de condensación informativa de los géneros académicos, lo cual condiciona su interpretación. La abstracción es otra característica que principalmente se observa en las producciones escritas, por lo tanto la lectura de los mismos determina necesariamente un importante esfuerzo cognitivo del lector, máxime si se trata de un estudiante ingresante a la universidad que intenta lograr una comprensión acabada de los textos de estudio y mostrar un buen desempeño académico.

Es importante señalar que, en términos generales, estos textos no responden a la estructura habitual o canónica que caracteriza a los géneros académicos, particularmente en el aspecto de la periodicidad referido al ritmo del discurso y al modo en que éste se organiza (Martin, 1992; Martin y Rose, 2007), de allí la importancia de abordar esta cuestión que ocasiona importantes dificultades para la comprensión y reelaboración de las explicaciones allí desarrolladas y afecta indefectiblemente el



desempeño académico, constituyéndose en un factor importante de deserción y desgranamiento en los primeros años de la universidad (Mattioli y Demarchi, 2010).

Perren y Odetti (2010) confirman este problema presentado por los manuales de expertos y señalan que muchas dificultades de tipo conceptual podrían estar originadas o reforzadas por los libros de textos, a través de expresiones confusas, representaciones gráficas distorsionadas u omisión de conceptos importantes para la comprensión de los contenidos en Química. Al mismo tiempo, investigaciones etnográficas realizadas por Raviolo (2011) muestran que en muchos casos esas falencias de los textos en los libros utilizados se amplifican aun más a partir de las intervenciones que realizan los profesores de la asignatura, al no reconocer la necesidad que de que el estudiante pueda tener a su alcance una información ordenada y completa, como, por ejemplo, en primer lugar la definición de los términos trabajados, para poder identificar la clase y características del objeto de estudio, evitando afirmaciones incorrectas o generalizaciones indeterminadas que interrumpen la construcción de los conceptos y obstaculizan su aplicación en los trabajos prácticos de laboratorio.

Esta problemática es la que abordamos en un proyecto de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). El trabajo intenta describir las regularidades que presenta el desarrollo informativo de algunos textos que deben manejar los estudiantes de primer año así como recuperar los recursos lingüísticos utilizados. Aplicando la metodología de estudio de casos, nos centramos en la asignatura Química General para observar el modo en que el experto organiza y elabora la información, hacia dónde la orienta y cuáles son las expectativas del texto en relación con su interlocutor. Al mismo tiempo, analizamos las producciones que los estudiantes elaboran a partir de la interpretación de los textos de estudio. Esto nos ha permitido identificar algunas herramientas prácticas para orientar a nuestros alumnos en la lectura comprensiva, la reelaboración de esos discursos y finalmente la construcción de sus propios conocimientos sobre ese campo disciplinar.

## **El marco teórico-metodológico**

La línea teórica en la cual se inscribe este trabajo de investigación-acción es la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), (Halliday, 1982) que entiende el lenguaje como sistema de opciones que el hablante selecciona de acuerdo a diferentes con-

textos de uso para hacer efectiva su comunicación. La metodología empleada es la Lingüística Contrastiva (Moreno, 2008), que facilita la determinación de parámetros de comparación para observar y describir con detalle semejanzas y diferencias entre los textos; y el corpus consiste en ejemplares que los docentes de las asignaturas proponen para la enseñanza de cada disciplina, así como también producciones de los propios estudiantes.

Para abordar el tema específico sobre la organización informativa que presentan los textos de ciencia, en este caso de Química, la línea teórica metodológica de base es la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), iniciada por Michael Halliday (1978), cuyas categorías de análisis nos permitirán identificar los distintos segmentos con diferentes funciones comunicativas dentro de un texto para el intercambio de significados. La progresión temática, entendida como el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto, es uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la cohesión textual, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual ha de desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo información nueva a la información ya conocida por el contexto.

Estos conceptos están íntimamente relacionados con el aspecto de periodicidad de cada género discursivo (Martin, 1992, Martin y Rose, 2007) que considera los significados textuales que definen el ritmo del discurso o el modo en que éste se organiza. Este aspecto determina ciertas regularidades para cada tipo textual, lo que lleva a identificar etapas canónicas que ayudan al lector a reconocer los segmentos informativos que se presentan habitualmente en cada tipo de texto.

Otra noción importante que manejamos en este trabajo es la referida a las etapas del género, es decir, los distintos pasos retóricos que va realizando el texto para el cumplimiento de su función comunicativa (Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A., 1999). Para nuestro estudio, se prevé que el género “manual explicativo” desarrolle las siguientes etapas básicas: 1. presentación de tema y definición, 2. planteo de la pregunta problemática de modo directo o indirecto, 3. desarrollo de la explicación propiamente dicha a partir de la exposición de relaciones de causa-consecuencia, 4. ejemplo; 5. cierre o conclusión. La supresión de alguna de estas etapas o la modificación en el orden de presentación de las mismas alteran el flujo informativo y exigen al lector un esfuerzo mayor para su comprensión, incluso pueden ocasionar una importante obstrucción de su interpretación.

En cuanto a las posibilidades que nos ofrece la LSF, destacamos la posibilidad de estudiar el lenguaje en uso a partir de textos reales que ponen de manifiesto las opciones que los hablantes usan para su comunicación. En este marco, se entiende

que cada contexto social y situacional exige distintas competencias lingüísticas, de allí la importancia que le asigna a la categoría de “género” como objeto de enseñanza para asegurar el conocimiento de los textos. Al mismo tiempo destaca el rol fundamental del docente como guía y facilitador del aprendizaje.

La muestra se compone de textos reales, no representativos desde el punto de vista cuantitativo y estadístico, sino significativos en tanto ejemplos concretos (actualmente utilizados por la cátedra involucrada) a partir de los cuales se generarán hipótesis durante el estudio y al final de éste. Naturalmente, no pretendemos realizar generalizaciones absolutas sobre los resultados del estudio, sino comprender las características del corpus analizado a fin de elaborar inferencias y proponer hipótesis que orienten hacia una continuidad investigativa que aporten conocimientos teóricos y prácticos contextualizados en torno a los textos indagados. Por otra parte, el empleo de una metodología cualitativa determina que el proceso de investigación no se produzca de modo lineal sino circular, por lo cual los momentos del análisis se complementan y alternan con momentos de recogida de nuevos datos para rellenar huecos o comprobar nuevas hipótesis que emergen durante el análisis.

El proceso de análisis considera tres instancias: (a) descripción, (b) interpretación y (c) explicación; aunque se focaliza fundamentalmente en el nivel descriptivo para demostrar cómo los recursos lingüísticos seleccionados del potencial de significado hacen posible la interpretación y la elaboración de modelos conceptuales explicativos (García, Gil y Rodríguez, 1996).

También aprovechamos la productividad de la Lingüística Contrastiva (Moreno, 2008), la cual facilita la determinación de parámetros de comparación para observar y describir con detalle semejanzas y diferencias entre los textos.

El abordaje didáctico de estas cuestiones hace que los alumnos cuenten con orientaciones que los ayuden a reconocer las funciones de los distintos segmentos informativos de los textos cuando leen y, a la vez, distribuir de manera coherente la información en los textos que ellos mismos producen, de manera oral y especialmente en sus trabajos escritos. En este sentido, es común encontrarse con producciones que pueden considerarse gramaticalmente correctas pero que a nivel global de sentido no presentan la adecuada conexión interfrásica ni responden a las demandas planteadas por los docentes, problema que muchas veces los expertos de la disciplina específica e incluso los de Lengua no saben cómo abordarlo. De allí la importancia de trabajar la temática de modo interdisciplinario, por los aportes complementarios que desde cada campo se pueden realizar (Narvaja de Arnoux et al, 2002; Carlino, 2005).

El corpus para el análisis está constituido por el Manual “Química la ciencia

central” de Brown, Lemay y Bursten (2004), el apunte de la cátedra Química General elaborado por los docentes de la asignatura, una selección de consignas de trabajos prácticos y de producciones de los alumnos sobre la base de diferentes tipos de consignas y, finalmente, para llevar adelante un análisis contrastivo entre discursos de las ciencias básicas y las sociales, el Manual “Introducción al Derecho” de Suárez (2004).

### **La experiencia investigativa interdisciplinaria**

En la hipótesis que guía nuestro planteamos que la escritura del experto de química dirigida a los estudiantes de los primeros años presupone un lector entendido, y en ese sentido, proyecta un discurso destinado a un receptor que comparte mucho del conocimiento del emisor. Parte de la información nueva se plantea como dada/sobreentendida, por tanto se presenta condensada y no es desarrollada en toda su magnitud. No es posible identificar un método de desarrollo que permita observar un criterio de ordenamiento textual y que constituya el soporte semántico del texto, a nivel tanto global como de las etapas del género discursivo que se presenta. Estos dos aspectos conllevan a la fragmentación y complejización del flujo informativo, lo cual oblitera su interpretación.

A partir de esta hipótesis, se han planteado distintos trayectos investigativos:

Trayecto 1: Análisis del avance informativo en textos de expertos de Química sobre el Manual (etapa 1) y el apunte de cátedra (etapa 2) – Unidades 1, 5 y 10.

Trayecto 2: Análisis del modo de (re)presentación del contenido temático en escritos de alumnos a partir de la lectura de textos de expertos sobre producciones en trabajos prácticos.

Trayecto 3: Estudio contrastivo de la organización y jerarquización de la información en el manual de Química y en uno de Introducción al Derecho, sobre un capítulo de cada manual y resúmenes de los alumnos a partir de ellos.

Trayecto 4: Descripción de los procesos en el sistema temático de los textos de expertos de química sobre el apunte de cátedra- Unidades 1, 5 y 10.

### **Algunos resultados**

Los análisis realizados en los distintos trayectos permiten observar que el experto construye la información en función de su particular razonamiento y enfo-

cando su atención al aspecto del campo, lo que determina un discurso con un alto grado de condensación informativa. Por su parte, el docente elabora el apunte en función de un lector modelo que no coincide con las características del estudiante de los primeros años de las carreras, omitiendo las estrategias que colaborarían en la comprensión de los conceptos, como pueden ser los ejemplos y las analogías, lo cual agrega al discurso un grado de mayor de abstracción con respecto al texto fuente reelaborado.

Respecto de los textos de expertos/docentes, y en términos generales, se puede señalar que la ausencia de criterios para hacer avanzar de manera fluida la información en el texto fuente y en el apunte produce interferencias en la interpretación de los temas ideacionales planteados. Creemos que esta característica del corpus analizado es inherente a gran parte de los textos de estudio en las carreras de ingeniería, aunque no se observan diferencias significativas respecto del discurso de las ciencias sociales.

“Las interferencias que se han podido observar en los textos de química se pueden sintetizar en: ausencia de un criterio general en el desarrollo de la información a nivel global del texto que permita anticipar el avance informativo por parte del lector; no recuperación de la información planteada en los paratextos; presentación desordenada, fragmentada e incompleta de las etapas del género explicativo; y falta de un cierre que destaque los conceptos principales de la explicación. En síntesis, la ausencia de un método de desarrollo de la información ocasiona obstrucciones en el flujo informativo y determina confusión en el nivel conceptual, como pueden ser ciertas asociaciones lógicas inadecuadas.” (Mattioli y Zanetta, 2015: 13)

Los alumnos, por su parte, y a partir de la lectura de los textos señalados, construyen sus escritos alternando el foco de atención entre el campo y el tenor. A mayor condensación informativa del texto fuente y mayor exigencia de completitud, las reelaboraciones muestran menor recuperación del campo. Sobre estas producciones, el docente realiza su evaluación sin tener en cuenta los aspectos textuales que dan coherencia a las producciones de sus alumnos.

Cabe agregar que algunos problemas están relacionados con concepciones que poseen los estudiantes y que operan al momento de abordar la interpretación de un texto, a saber:

→ el texto es una suma o sucesión de ideas independientes que no supone relaciones jerárquicas entre ideas, lo cual se evidencia a partir de una recuperación lineal del contenido del texto fuente;

→ los datos que ocupan mayor espacio textual constituyen el tema textual central, lo que se manifiesta a partir de una recuperación de la información cuantitativamente predominante del texto fuente;

→explicar es sinónimo de resumir, que se evidencia por el uso de procedimientos de generalización y recorte de información. Por otro lado, el trabajo ha aportado algunos resultados inesperados que exigen revisar nuestros presupuestos iniciales acerca de que los problemas principales se vinculan a la falta de conocimientos lingüísticos y textuales de los estudiantes. Existen otras interferencias para la comprensión, contenidas en la siguiente aseveración: *un factor causal predominante de las dificultades que enfrenta el estudiante para reformular con sus propias palabras el texto fuente radica en ciertas interferencias que se ponen de manifiesto lingüísticamente en el texto; una de esas interferencias consiste en las informaciones implícitas o tácitas.*

Este enfoque implica que el estudiante debe establecer dos tipos de inferencias: por un lado, explicitar relaciones conceptuales, a través, por ejemplo, del manejo de conocimientos previos, y por otro lado, reconstruir parte del razonamiento implícito realizado por el autor, a través de la reposición de una serie de elementos discursivos; a saber:

- Ausencia de conectores lógicos que relacionen las ideas y pragmáticos que organicen la información y guíen la interpretación.
- Ausencia de procedimientos parafrásticos que recuperen la información nueva de un párrafo anterior y la transformen en información conocida.
- Organización de la información en estructuras oracionales complejas, dentro de las cuales se expresan relaciones de subordinación.

Esta conclusión es importante, puesto que al momento de brindar herramientas de apoyo, el docente deberá diferenciar entre recursos de ayuda conceptuales o de contenido (nivel semántico) y recursos de ayuda discursivos (nivel léxico-gramatical).

El estudiante debe partir del hecho incuestionable de que un texto es una unidad, organizada en partes, pero que todas ellas conforman un todo coherente. El objetivo, entonces, al leer el texto y tratar de comprenderlo, es encontrar las relaciones explícitas e implícitas que se establecen entre las ideas.

## **Conclusiones y proyección didáctica**

Los resultados obtenidos han definido con mayor precisión algunos principios que rigen nuestra actividad —tanto docente como investigativa—, entre los cuales destacamos:

1. la centralidad de los aspectos lingüísticos dentro del estudio,

2. la aplicación de un enfoque interdisciplinario del lenguaje,
3. la concepción de lenguaje como recurso para construir e interpretar significados en contextos sociales y centrar la atención en los diversos géneros y registros científicos.

1. En cuanto a la centralidad de los aspectos lingüísticos, se comprueba la provechosa ventaja de enseñar cómo funcionan los recursos del lenguaje en textos científicos que los estudiantes necesitan estudiar en otras materias; es allí donde logran encontrar el sentido de cursar una materia como Comunicación Oral y Escrita (COE) dentro de la carrera de ingeniería, empiezan a comprender la importancia y utilidad de aprehender herramientas lingüísticas para mejorar sus capacidades lectoescriturales, no sólo en el ámbito académico sino también para mejorar sus competencias comunicativas en otros ámbitos.

Además, este tipo de análisis propicia inferir causas lingüísticas y cognitivas de las interferencias o problemas en el aprendizaje del lenguaje académico disciplinar. Este carácter predictivo implica que los docentes podamos detectar ciertas “deducciones erróneas” que realizan los estudiantes acerca del “nuevo lenguaje” que están aprendiendo, a partir de la observación comparativa de sus producciones; es importante que consideremos que esas “deducciones erróneas” pueden tener, en principio, una triple causalidad complementaria; es decir, pueden proceder:

- de un desconocimiento de las reglas de la nuevo lenguaje por parte del alumno, o bien,
- de características inherentes al lenguaje científico académico
- y/ o de particularidades lingüísticas del texto concreto en proceso de aprendizaje.

2. Otra cuestión fundamental es la necesidad de un trabajo interdisciplinario entre docentes de COE y los docentes de otras disciplinas como Química, Matemáticas, Física, entre otras; puesto que, si bien existen ciertos rasgos lingüísticos similares entre los textos de estudio en las diferentes carreras, también se evidencian características lingüísticas de los textos académicos que divergen entre campos científicos. Esta necesidad surge de otra hipótesis subyacente a nuestra línea de abordaje teórico: las diferencias genéricas formales entre textos responden a la construcción de tipos de razonamientos lógicos específicos de cada disciplina, un mundo al que el estudiante debe introducirse paulatinamente, para apropiárselo y poder no sólo interpretar discursos sino lograr comunicar el conocimiento científico que lo irá convirtiendo en un profesional dentro del mismo. Este enfoque conlleva

indudables ventajas de crecimiento para el equipo de trabajo puesto que el pertenecer a distintas especialidades enriquece la actividad y resultados obtenidos, pero al mismo tiempo es un desafío con dificultades puesto que pueden surgir incompatibilidades y desacuerdos teóricos y metodológicos, lo que afecta a la coordinación y retroalimentación del trabajo realizado.

3. Los análisis realizados refuerzan la necesidad de centrar la atención en los diversos géneros y registros científicos, y la manera en que distintas características textuales se combinan y adaptan dentro de un mismo género. Tal como lo demuestran los trayectos presentados, dentro de un mismo formato textual al que llamamos “manual académico” podemos encontrar diversos textos con características funcionales y lingüísticas diferentes. Es decir, el texto “Química la ciencia central” es un macrogénero (Martin, 2003), ya que aunque los textos presentan un cierto grado de consistencia en cuanto a los componentes del registro (campo, tenor y modo) que los hace funcionar como partes de una misma unidad global o macro texto, existen también diferencias marcadas entre las distintas secciones.

Para concluir, sabemos que la comprensión y reescritura es un fenómeno complejo que involucra procesos lingüísticos, cognitivos, emocionales, socio-culturales e ideológicos. En este sentido, desde el punto de vista de la enseñanza (no sólo de la investigación), los aportes de la LSF y el análisis contrastivo entre el texto fuente y las producciones derivadas del mismo permiten enfocar todos estos aspectos manifestados a través de los elementos lingüísticos explícitos e implícitos, así como reconocer las interferencias lingüísticas presentes en los textos de expertos, posibilitando la sistematización de datos y la aplicación de las opciones del sistema frente a nuevas experiencias con otros textos por leer o producir.

Creemos que el desafío para una propuesta didáctica efectiva radica en brindar al estudiante, cualquiera sea el área de su formación, herramientas para la construcción de su propio aprendizaje, esto es, recursos operativos que le permitan observar con nitidez las distintas dimensiones del lenguaje y el modo en que su uso construye significado y se concreta a través de los diferentes géneros, atendiendo especialmente al contenido, la estructura de los textos y los patrones gramaticales para la realización del registro.

En cuanto a la investigación, el trabajo realizado hasta el momento abre nuevos caminos para seguir profundizando en la problemática central que nos interesa, a saber: ¿cómo abordar la enseñanza del discurso científico en el aula universitaria, de modo que resulte operativa y efectiva para los estudiantes?



En lo que atañe específicamente a la enseñanza de la Química, las dificultades de lectocomprensión de los textos de la disciplina han comenzado a abordarse en proyectos anteriores, y por tanto algunos resultados parciales de la investigación ya se están aplicando en la práctica diaria de las asignaturas de Química General y Comunicación Oral y Escrita. En este sentido, hemos realizado experiencias áulicas a través de actividades de análisis contrastivos entre textos de distintos géneros, empleando la propuesta para la enseñanza del género de la Escuela de Sydney (Martin, 1999), la cual propicia organizar todo el proceso en etapas progresivas y graduales.

Los resultados obtenidos hasta el momento permiten establecer interpretaciones sobre el funcionamiento de las opciones lingüísticas realizadas por los expertos disciplinares en relación con el modo de presentación de la información del campo para hacer comprender un determinado tema o para presentar consignas de trabajo, contrastando con los modelos canónicos de desarrollo temático que se espera encontrar en los textos de ciencia correspondientes a los géneros seleccionados.

De cara al futuro, se abre un camino hacia el estudio de discursos de otras disciplinas, en las que se evidencian significativos problemas para la interpretación y producción de textos que abordan temas de ciencia, tal como lo confirman las evaluaciones e informes diagnósticos realizados por los docentes de las distintas asignaturas de primer año en nuestra facultad. Estas situaciones seguramente constituyen una muestra representativa de la realidad universitaria en su conjunto, sobre la cual deseamos seguir realizando aportes para el buen desempeño de nuestros estudiantes y el éxito en sus experiencias de formación superior.

## Bibliografía

- Bazerman et al** (2005) *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana. The WAC Clearinghouse Parlor Press.
- Brown, L. et al** (2004) *Química la Ciencia Central*. México. Ed. Pearson.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A.** (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Buenos Aires, Ariel, 1999.
- Carlino P.** (2013). Alfabetización académica diez años después. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 2013, pp. 355-381.
- Carlino, P.** (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En *Revista Educere*. Año 8 N° 26, Mérida.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

- Ezcurra A.** (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Universidad de General Sarmiento
- Halliday, M** (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación del lenguaje y del significado*. México. FCE.
- Halliday, M.A.K.** (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Hayland, K.** (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. En *Journal of second language writing*, 16(3), 148-164.
- Intelectuales*. Universidad del Valle, Colombia.
- Martin, J.** (1992) *English text: system and structure*. Amsterdam, Benjamins.
- Martin, J. y Rose, D.** (2007) *Working with discourse. Meaning beyond de clause*. London, Continuum.
- Martin, J.R.** (1999) "Mentoring semogenesis: genre-based" literacy pedagogy". In: Christie, F. (ed). *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. London, Continuum, 2000.
- Mattioli E. y Demarchi A.** (2010). Mediaciones didácticas para resolver problemas de interpretación de textos de química en el primer año de las carreras de ingeniería. En Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Química. Santa fe, junio de 2010.
- Mattioli E. y Zanetta M.** (2015). Algunas interferencias en el nivel textual que presenta la escritura en manuales de química. Descripción de la organización de la información en un estudio de caso. En *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*. Universidad Nac. de Córdoba. N° 7.
- Moreno, A. I.** (2008). The importance of comparing comparable corpora in cross-cultural studies. En U. Connor, E. Nagelhout, & W. Rozycki (eds.). *Contrastive rhetoric: Reaching to Intercultural Rhetoric*. Ámsterdam.
- Moyano, E.** (2002) "La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica". En 1º Simposio Internacional de UNCu de la Cátedra UNESCO. UNCu, Mendoza. Disponible en [http://www.educ.ar/educar/servlet/downloads/S\\_B\\_SIPOSIO\\_LECTURA\\_Y\\_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4\\_o.PDF](http://www.educ.ar/educar/servlet/downloads/S_B_SIPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA/MOYANOESTELAC4_o.PDF)
- Narvaja de Arnoux, E.** et al (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires, Eudeba.
- Nesi, H. y Gardner, S.** (2012). *Genres across the Disciplines. Student Writing in Higher Education*. Birmingham. Cambridge Applied Linguistics
- Perren, M. y Odetti, H.** (2010). Los textos de química como origen de dificultades conceptuales en los temas presión de vapor de líquidos y ebullición. En *Revista Educación en la química*, Vol. 16 N° 1, p. 3-8

- Raviolo R. (2011).** Las definiciones de los conceptos básicos de la química según los profesores. En Revista *Educación en la química* V. 17 N° 1, pp 15-22
- Rodríguez G., Gil, J. y García E. (1996)** *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, Aljibe.
- Rose, D. y Martin, J. (2012).** *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy of the Sydney School*. London, Equinox Publishing.
- Suárez, E. (2004)** *Introducción al Derecho*, Santa Fe, ediciones UNL.

# El proceso de definir en matemática. Un caso: la desigualdad

MICAELA MAZZOLA

micamazola@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias, FHUC; Universidad Nacional del Litoral, UNL.

## Introducción

Este artículo forma parte de un trabajo más extenso enmarcado dentro de una beca de iniciación a la investigación (CIENTIBECA) correspondiente al periodo 2016-2017 que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, bajo la dirección de la docente Mg. Silvia Bernardis y la codirección de la docente Dra. Liliana Nitti. El tema de estudio es: “El objeto mental *desigualdad* en los estudiantes de cuarto año del Profesorado en Matemática”. Se espera que este trabajo permita apreciar parte de la riqueza del concepto de desigualdad matemática, la cual se debe, entre otros factores, a las relaciones que guarda con otros conceptos y a la variedad de significados que pueden asociarse al vocablo desigualdad.

La desigualdad matemática es uno de los contenidos incluidos en los currículos actuales de todos los niveles educativos. Sin embargo, el concepto de desigualdad es complejo y problemático para los estudiantes de secundaria y universitarios por igual.

La investigación sobre las desigualdades ha abordado una serie de preguntas claves, tales como: ¿Cuáles son las concepciones de desigualdades de los estudiantes? ¿Cuál es el razonamiento correcto e incorrecto? ¿Cuáles son los errores más comunes? ¿Cuáles son las posibles fuentes de soluciones incorrectas de los estudiantes? ¿Qué marcos teóricos podrían utilizarse para analizar el razonamiento de los estudiantes sobre las desigualdades? ¿Cuál es el papel del profesor, el contexto, los diferentes modos de representación y la tecnología para promover la comprensión de los estudiantes? ¿Cuáles son las formas prometedoras de enseñar los temas de las desigualdades? ¿Qué innovaciones curriculares podemos sugerir? (Bazzini y Tsamir, 2004). Sin embargo, los estudios han notificado principalmente sobre los conceptos erróneos de los estudiantes sobre las desigualdades o sobre los obstáculos en la comprensión de las mismas sin enfocarse demasiado en responder una de

las principales preguntas: ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes sobre las desigualdades?

Con el propósito de aportar acerca de lo que los estudiantes “ven” cuando se trata de las desigualdades, nos interesamos en estudiar las concepciones, creencias y conocimientos de los profesores de matemática en formación respecto del concepto en cuestión. La formación del profesor de matemática de enseñanza secundaria es un área de interés en Educación Matemática, ya que la labor de los profesores tiene una gran repercusión en la enseñanza de la matemática tanto del presente como del futuro. Asimismo, se encuentra que sus concepciones y creencias, así como sus experiencias como alumnos de educación básica, influyen más en lo que enseñan y en cómo lo hacen que los cursos de formación y perfeccionamiento que realizan luego.

En los trabajos revisados acerca de concepciones hallamos como necesidad delimitar términos tales como creencias, concepciones, etc.; sin embargo, para el presente artículo, nos enfocamos en lo que Freudenthal (1983) denominó “objetos mentales”. Nuestra finalidad es encontrar indicios sobre las características del objeto mental desigualdad construido por los estudiantes del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional del Litoral, después de utilizarlas en la carrera desde la perspectiva de cada una de las áreas (análisis, álgebra, geometría, etc.) bajo la idea de que este objeto mental se va reelaborando y complejizando a lo largo de la historia escolar del estudiante.

## Marco teórico

El foco central del presente trabajo está puesto en el *objeto mental desigualdad* basándose en las ideas del matemático y educador alemán Hans Freudenthal (1905-1990).

Hans Freudenthal desarrolla dos ideas básicas en *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures* (1983). La primera alude a la naturaleza de los objetos matemáticos y de la práctica matemática. La segunda corresponde a una postura didáctica: *Constitución de Objetos Mentales en contraposición a la Adquisición de Conceptos*, como objetivo de la acción educativa.

Para Freudenthal (1983), adoptando la terminología de Puig (1997), los objetos matemáticos surgen en la práctica matemática como medios de organización de los fenómenos tanto del mundo real como de las matemáticas, es decir de los objetos de nuestra experiencia matemática con el mundo real, físico, cotidiano, cuya expe-

riencia tiene que ver con los objetos del mundo, sus propiedades, las acciones que realizamos sobre ellos y las propiedades que tienen esas acciones.

En la siguiente cita mencionamos la distinción entre *objeto mental* y *concepto* que realiza Freudenthal.

En el uso corriente no suele aparecer el término objeto mental. Lo habitual es que también se hable del concepto que tiene una persona -de número o de triángulo o de cualquier otra cosa, ya pertenezca a las matemáticas o no-, o que se use el término “concepción” en vez de “concepto” y se hable de la concepción que una persona tiene de circunferencia, por ejemplo, pero en este caso suele quererse subrayar que lo que hay en la mente de esa persona es una parte o una forma de ver el concepto (Puig, 1997, pp. 75-76)

Freudenthal explicita las siguiente aclaración respecto de estos términos: “a mi particularmente me gusta este término porque puede ser extrapolado a un término que describa como son manejados estos objetos, es decir a operaciones mentales” (Freudenthal, 1991, p. 21), e indica respecto del término “intuiciones”, usado por Fishbein, “es una palabra que intento evitar porque puede significar tanto visión interior como iluminaciones” (Freudenthal, 1983, p. 33). Independiente del término que se utilice, lo que interesa aquí es que con objeto mental vs. concepto se pretende dar cuenta “de la diferencia y la relación entre cómo concibe una persona concreta un concepto matemático y el concepto social, cultural e históricamente establecido en las matemáticas” (Puig, 2012).

Del lado de los objetos mentales no está, como indica Freudenthal, lo intuitivo, la comprensión obtenida sin la necesidad de razonar, sino que es el producto del trabajo de una persona. Los conceptos matemáticos son también el producto de un trabajo, pero del trabajo de los matemáticos. Tiene una historia de elaboración en la que ha sido sometido a múltiples cambios, mediante su uso como medio de organización de fenómenos que se encuentran en alguno de sus contextos de uso y se perfila como concepto a través del proceso de definir.

Como resalta Puig (1997)

En matemáticas, una definición no sirve simplemente para explicar a la gente lo que significa un término, sino que, cuando consideramos las actividades matemáticas mediante las cuales se organizan sistemas deductivos, las definiciones —usando una expresión de Freudenthal— son eslabones en cadenas deductivas.

El proceso de definir es, entonces, un medio de organización deductiva de las propiedades de un objeto matemático, que pone en primer plano las que se juzga que permiten constituir un sistema deductivo, local o global, en el que ese objeto matemático esté incorporado. Ahora bien, resaltar unas propiedades como las que definen un concepto no es una operación inocente, neutral con respecto al concepto, ya que, por un lado, hace aparecer ese concepto como creado originalmente para organizar los fenómenos correspondientes y, por otro lado, hace que el contenido del concepto sea a partir de ese momento lo que se derive de esa definición en el sistema deductivo al que se ha incorporado.

En el proceso de definir se ha seleccionado parte del significado que abarca el objeto mental. De este modo, los conceptos aparecen así relacionados directamente con una parte del objeto mental. Ambos se constituyen como medios de organización de fenómenos: como los conceptos matemáticos son medios de organización de fenómenos para una cultura, los objetos mentales son medios de organización de fenómenos para una persona concreta.

### **Metodología y Sujetos de estudio**

En este trabajo utilizamos una metodología de tipo cualitativa (McMillan y Schumacher, 2005). Una característica de este tipo de estudios es que los datos están expresados en palabras, frases y afirmaciones antes que datos numéricos. No obstante, un empleo cuidadoso proporcionará resultados replicables e información válida de los fenómenos estudiados (McKnight, Magid, Murphy y McKnight, 2000).

En el marco de esta modalidad, llevamos a cabo dos tipos de indagaciones. Por un lado, una investigación no interactiva, que consiste en el análisis de libros de texto utilizados como bibliografía básica en las asignaturas correspondientes al primer ciclo de la carrera Profesorado de Matemática. Por otro lado, una investigación interactiva, caracterizada por el empleo de técnicas para recoger datos en escenarios naturales (McMillan y Schumacher, 2005), como es el caso de las producciones de los estudiantes. Según las fuentes la investigación interactiva es empírica o de campo, ya que el origen de los datos se encuentra en información de primera mano, proveniente de las encuestas. Así, el instrumento de recolección de datos utilizado es el cuestionario con preguntas de tipo abiertas.

Según el número de individuos, se trata de un estudio de casos. Los sujetos seleccionados para este trabajo no constituyen una muestra representativa, pues no

se pretenden establecer leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico, sino que a partir de los datos obtenidos realizamos el análisis detallado de las actuaciones de los estudiantes (Cohen y Manion, 1990). El caso considerado es el de los estudiantes de las cátedras “Variable Compleja y Ecuaciones Diferenciales” y “Taller de Resolución de Problemas” del Profesorado de Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Ambas cátedras se encuentran en el segundo ciclo de la carrera, en su tercer y cuarto año respectivamente.

Según la temporalización, utilizamos métodos transversales, es decir se trata de una investigación sincrónica (McMillan y Schumacher, 2005), debido a que la información es recogida una única vez en un período de tiempo limitado (curso académico 2016) y de una población definida (estudiantes del Profesorado de Matemática de la Universidad Nacional del Litoral). Se trata de un muestreo no probabilístico por conveniencia, ya que es un grupo de sujetos seleccionados sobre la base de ser accesible.

Entre los métodos de análisis de datos mencionamos la codificación (revisión de las respuestas a los cuestionarios con la finalidad de determinar patrones que describan características particulares del fenómeno estudiado) y la categorización de datos (McKnight y col, 2000). El proceso de análisis interpretativo lo desarrollamos simultáneamente con la exploración y análisis de la literatura que informa sobre la problemática en estudio.

### **Análisis de datos obtenidos**

La primera etapa de la investigación consistió en analizar un total de 10 libros de texto, el criterio de selección fue optar por los textos propuestos como bibliografía básica en las asignaturas correspondientes al primer ciclo de la carrera Profesorado de Matemática, con el objetivo de indagar en la definición y en los usos de las desigualdades que presentan. A partir de realizar este análisis se constató que las desigualdades matemáticas, en el primer ciclo de la carrera, aparecen como nociones para matemáticas (Chevallard, 1985) ya que son herramientas útiles para describir y estudiar otros objetos matemáticos que se presentan en cada una de las áreas de la carrera (análisis, álgebra, geometría, etc.), pero no se las considera como objetos de estudio en sí mismas.

Luego, se administró una encuesta a los estudiantes de las cátedras “Variable Compleja y Ecuaciones Diferenciales” y “Taller de Resolución de Problemas” del



Profesorado de Matemática. De esta manera obtuvimos la muestra de opinión de un total de trece estudiantes. Se observó a través de las respuestas que se manifestaron con soltura y actitud colaborativa.

Las preguntas realizadas fueron del tipo abiertas, dado que son flexibles y no hay limitaciones sobre el contenido o el modo de respuesta. Estos tipos de ítems suministran un marco de referencia para las contestaciones de los informantes, y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión (Cohen y Manion, 1990).

Esta comunicación se centra en una de las preguntas del cuestionario, cuya consigna se menciona a continuación:

*En un texto breve enuncia una definición de desigualdad matemática.*

Mediante esta pregunta esperamos caracterizar el objeto mental desigualdad construido por los alumnos a partir de identificarlos aspectos que destacan al enunciar la definición de desigualdad, consideramos que en el proceso de definir se selecciona parte del significado que abarca el *objeto mental*. Encontramos que algunos priorizan los símbolos (letras, signo, incógnita, números, entre otros), otros los mecanismos de resolución y otros el conjunto solución.

Según Calvo (2001), uno de los rasgos que en mayor medida se aprecian en el paso de la matemática elemental a la avanzada es el cambio en la adjudicación de importancia y la frecuencia de aparición de ciertos comportamientos matemáticos, tales como la definición. Por tal motivo, esperamos encontrar una definición del concepto, más que una descripción del mismo.

Para analizar las respuestas realizamos una categorización de acuerdo a las palabras utilizadas por los estudiantes en las definiciones presentadas, identificamos dos grupos. Por un lado un grupo de estudiantes que evidencia un avance hacia la definición de desigualdad y se diferencian del otro grupo que realiza una descripción del concepto, de esta manera tenemos:

- Grupo 1: definen desigualdad matemática.
- Grupo 2: describen desigualdad matemática.

En la siguiente tabla mostramos las frecuencias y porcentajes de estos resultados:

<b>Grupo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (N=13)</b>
<b>Grupo 1</b>	6	46%
<b>Grupo 2</b>	7	54%

**Tabla 21:** Definición de Desigualdad Matemática

Analizamos estos grupos a continuación con más detalle e incluimos en lo que sigue varios ejemplos.

### **Análisis detallado del Grupo 1**

Un total de 6 (seis) estudiantes presentan una definición de desigualdad matemática. Existe una diversidad de criterios respecto a la definición que proponen del concepto. Clasificamos estas definiciones según la definición formal a la que están asociadas:

- Noción de relación entre objetos no iguales o distintos. Transcribimos a continuación las definiciones producidas por los estudiantes 1 y 3:

Estudiante 1: *“Relación entre dos valores (miembros) donde se usan los signos menor, mayor, menor o igual, mayor o igual”*

Estudiante 3: *“Relación de no igualdad en elementos (números, funciones)”*

- Relación de orden en un conjunto. Se considera el orden en relación con la comparación entre elementos de un conjunto. Es el caso del estudiante 7:

Estudiante 7: *“Dados dos elementos de un conjunto,  $a$  y  $b$ , una desigualdad matemática es cuando uno de los elementos es mayor o menor que el otro, es decir, cuando no son iguales”*

- Propiedades de orden en los números reales. Transcribimos a continuación las definiciones producidas por los estudiantes 10 y 13:

Estudiante 10: *“Es una propiedad o axioma que proviene de los reales”*

Estudiante 13: *“Es una propiedad de matemática relacionada con el orden de números, fracciones, funciones”*

- Desigualdades de expresiones, es decir aquellas desigualdades en las que aparecen variables y que se relacionan con subconjuntos de números reales. Es el caso del estudiante 11, es importante aclarar que el estudiante habla de “términos” en lugar de “miembros”:

Estudiante 11: *“Relación que se establece entre dos términos que pueden ser constantes e incógnitas y que se relacionan con operaciones”*

### **Análisis detallado del Grupo 2**

Un total de 7 (siete) estudiantes describen la desigualdad matemática. A continuación clasificamos estas descripciones según la siguiente categorización:

**Categoría I: Simbólicos.** Relatan en palabras lo que observan simbólicamente en una desigualdad. Para ejemplificar transcribimos la siguiente respuesta:

**Estudiante 6:** “*Dos miembros relacionados por un signo que puede ser  $>$ ,  $<$ ,  $\geq$ ,  $\leq$ , de manera que uno de los miembros es acotado por el otro de forma superior o inferior*”

**Categoría II: Mecanicistas.** Se centran en algún procedimiento algebraico de resolución. A modo de ejemplo incluimos la siguiente respuesta:

**Estudiante 5:** “*Tiene la particularidad que si multiplicamos por un negativo a ambos miembros, el signo de desigualdad se invierte*”

**Categoría III: Resultadistas.** Mencionan características del conjunto solución. Para ejemplificar transcribimos la siguiente respuesta:

**Estudiante 5:** “*Es un conjunto de puntos del plano que satisfacen una condición: -que sea menor, mayor a una constante o conjuntos de números; -que sea menor o igual, o mayor o igual a una constante o conjuntos de números*”

En la tabla 2 presentamos las frecuencias y porcentajes obtenidos, según el aspecto que describen del concepto. El porcentaje total supera el 100% debido a que un mismo estudiante puede estar en más de una categoría, ya que algunos mencionan más de un aspecto.

Aspecto	Frecuencia	Porcentaje (N=7)
<b>Simbólicos</b>	6	86%
<b>Mecanicistas</b>	2	29%
<b>Resultadistas</b>	2	29%

**Tabla 22:** Características que mencionan del concepto

Estos resultados se complementan con otra pregunta realizada en el cuestionario en la que solicitábamos clases de ejemplos de desigualdades. A partir del reconocimiento de los ejemplos realizamos la siguiente categorización según el aspecto en común que presentan:

**Categoría I: Miembros.** Se centran en los miembros de una desigualdad remarcando uno o varios tipos de expresiones: numéricas, algebraicas, etc.

**Categoría II: Signos.** Se focalizan en distinguir sus signos:  $<$ ,  $\leq$ ,  $>$ ,  $\geq$ .

**Categoría III: Resolución.** Se centran en el trabajo matemático que involucra su resolución, el uso de transformaciones que permiten que una desigualdad se constituya en otra equivalente.

**Categoría IV: Conjunto Solución.** Se hace hincapié en el tipo de conjunto que se obtiene en su resolución.

En la tabla 3 presentamos las frecuencias y porcentajes obtenidos, según la clase de ejemplos que presentan. El porcentaje total supera el 100% debido a que un mismo estudiante puede estar en más de una categoría, ya que algunos mencionan más de una clase de ejemplos. Por ejemplo, es el caso de los estudiantes 5 y 11, que pertenecen a las categorías II y III y a las categorías I y IV respectivamente:

**Estudiante 5:** “Ejercicios con los distintos signos de desigualdad, que pasa cuando multiplicamos, dividimos por números y negativos, entre otros.”

**Estudiante 11:** “Ejemplos para no generar la idea de que las desigualdades son solamente del tipo  $ax + b > c$  y  $ax + b < c$  y que siempre tienen solución. Para eso proponer ejemplos “básicos” y ejemplos con módulo y dentro de estas inecuaciones con solución y sin solución.”

Aspectos	Frecuencia	Porcentaje (N=13)
Miembros	9	69%
Signos	3	23%
Resolución	3	23%
Conjunto Solución	2	15%

**Tabla 23:** Clases de ejemplos de Desigualdad Matemática

## Resultados: Los objetos mentales

Al cruzar los resultados del análisis de las definiciones personales del concepto de desigualdad con los de los ejemplos propuestos por los estudiantes, presentamos los siguientes resultados que consideramos dan indicios de las características del *objeto mental desigualdad* de los estudiantes de la muestra.

(1) *El significado preponderante que se le atribuye a la desigualdad es el de una relación.*

Bernardis (2015) como parte de su investigación, realiza un estudio acerca del objeto mental desigualdad de los estudiantes de primer año de la misma carrera en que realizamos nuestra investigación. Al examinar los resultados de una de las preguntas de un cuestionario, destaca que sólo el 14% define la desigualdad matemática con la idea de una relación entre objetos distintos. Mientras que el 62% estima

que toda desigualdad matemática es una inecuación. Dentro de este grupo, el 58% asocia a la inecuación con la ecuación. En cambio en nuestro estudio las respuestas de los estudiantes, ya sea en la definición o en la descripción elaborada, hacen referencia a una relación. Esto revela una influencia positiva de la carrera Profesorado de Matemática en los objetos mentales de los estudiantes que transitan en la misma.

A partir del análisis encontramos que los estudiantes no establecen una diferencia entre definir y describir, realizando la mayoría (54%) una descripción y no una definición de desigualdad matemática, tal como lo enunciaba la consigna. Esto se debe a que las descripciones preceden a las definiciones. Si una cosa no está clara para alguien, esto no significa que no la pueda definir, sino que sólo la puede describir; puede decir con precisión cómo está hecha, pero no qué cosa es. Consideramos que esto se debe a que, como se menciona en la introducción, la desigualdad en el ciclo básico de la carrera es abordada como una noción para matemática.

Entre los estudiantes que presentan una definición de desigualdad (46%) existe una diversidad de criterios respecto a la definición que proponen del concepto pero ninguna de estas definiciones resulta completa. Freudenthal (1973) remarca:

¿Cómo definir una cosa antes de saber que debes definirla? este es un principio general, pero es especialmente importante en las matemáticas, donde “definición” tiene su significado especial. En matemática una definición no sólo sirve para explicar a la gente lo que se entiende por una determinada palabra. En matemáticas las definiciones son eslabones de cadenas deductivas, pero ¿cómo poder ver esta relación hasta que no se vea la cadena en la que se enlaza tal relación? (...) No se pueden dar definiciones hasta que uno no se encuentra familiarizado con todos los objetos de su clase.

En este sentido, en el análisis de las definiciones personales se encuentran indicios de la familiarización de los estudiantes a ciertos aspectos de la desigualdad y la ausencia a otros, lo que conlleva a que no puedan elaborar definiciones de este concepto en el sentido dado por Freudenthal (1973).

(2) *Para la mayoría de los estudiantes la desigualdad es considerada como un símbolo.*

Si un número es mayor que otro entonces hay un símbolo para escribir matemáticamente esa relación. Tall y Vinner (1981) afirman que a un concepto matemático se le da un símbolo que permite que sea comunicado y ayuda a la manipulación mental pero el concepto es mucho mayor que la evocación de un símbolo. Sin

embargo, considerando que la mayoría de los estudiantes relatan en palabras lo que observan simbólicamente en una desigualdad (86% de los estudiantes que describen) además de centrarse en los miembros al presentar los casos de desigualdades (69%), podemos decir que existe en los estudiantes cierta confusión sobre el concepto de desigualdad frente al símbolo que se utiliza para describir la relación entre dos cantidades que no son iguales entre sí. Como afirman Garrote, Hidalgo y Blanco (2004) el signo carece de valor semántico ya que se utiliza como un nexo entre los miembros de una desigualdad.

(3) *En algunos estudiantes la desigualdad es considerada como un proceso algebraico.*

En algunos estudiantes la desigualdad es vista como un proceso a realizar, con las reglas que se deben seguir. Este es el caso de los estudiantes que describen la desigualdad centrándose en algún procedimiento algebraico de resolución (29% de los estudiantes que describen) o los que presentan los casos de desigualdades centrándose en el trabajo matemático que las involucran atravesado por el uso de transformaciones que permiten que una desigualdad se constituya en otra equivalente (23%). De esta manera, los estudiantes identifican a las desigualdades con una serie de símbolos que pueden ser manipulados de acuerdo con unas reglas arbitrarias, favoreciendo una aplicación mecánica. Esta renuncia de proveer una definición formal del objeto matemático en cuestión para sustituirla con la técnica resolutoria es una señal del alejamiento que existe entre la matemática hecha en la escuela con la matemática misma.

En las producciones de estos estudiantes aparecen las transformaciones asociadas a la resolución de las inecuaciones lineales, las cuales son las que principalmente se abordan en la escuela secundaria. Sin embargo, no consideran el concepto de inecuación equivalente, que le da significado a las técnicas de resolución que nombran. Esto revela que es mayor la influencia de su experiencia como estudiante de secundaria que la de sus años de formación profesional.

(4) *En algunos estudiantes la idea de desigualdad se asocia a los distintos tipos de soluciones.*

En algunos estudiantes la desigualdad es vista con su poder de generar soluciones de intervalo. Este es el caso de los estudiantes que describen la desigualdad centrándose en las características del conjunto solución (29% de los estudiantes que describen) o los que presentan los casos de desigualdades haciendo hincapié en el conjunto solución que puede tener (15%). Estudios como Tsamir y Almog (1999) muestran que una desigualdad con resultados “ $\mathbf{R}$ ” o “ $\emptyset$ ” es problemático para los

estudiantes. Sin embargo, estos estudiantes consideran que las desigualdades producen identidades o contradicciones.

## Conclusiones

Si bien la mayoría de los estudiantes de la muestra reconoce a la desigualdad como una relación cuando presenta una definición o una descripción de la misma, se observa claramente que al proponer ejemplos, la mayoría tiene en cuenta el tipo de expresión que aparece en los miembros de una inecuación para clasificarlas. Es decir, la mayoría de los estudiantes se centra en la inecuación al momento de ejemplificar. Dejando de lado las desigualdades numéricas y las absolutas.

A partir de los resultados presentados, podemos concluir que los estudiantes tienen un *objeto mental desigualdad* en el que ciertos aspectos son preponderantes, tales como el símbolo que se utiliza para describir la relación de desigualdad. En menor medida aparecen en los objetos mentales el aspecto resolutivo o el aspecto de generar soluciones. Sin embargo, esta familiarización es lo que les impide elaborar definiciones de este concepto en el sentido dado por Freudenthal (1973). No se pueden dar definiciones hasta que uno no se encuentra familiarizado con todos los objetos de su clase.

Conocer los objetos mentales de desigualdad de los profesores de matemática en formación permite obtener una primera aproximación de lo que será enseñado en el futuro a los alumnos sobre dicho concepto en la escuela secundaria. Asimismo, algunos de los problemas que se encuentran al analizar las concepciones sobre la desigualdad de los alumnos de escuela secundaria podrían explicarse al conocer las concepciones de los futuros profesores sobre este tema.

De esta manera, los resultados expuestos indican aspectos a ser considerados en los programas de formación de profesores. El concepto de desigualdad es muy complejo y requiere un proceso de aprendizaje a largo plazo, donde es necesario que los estudiantes se vean confrontados con todos los aspectos de la desigualdad. Es importante enriquecer las propuestas de enseñanza de este concepto, distinguiendo y, a la vez, relacionando la desigualdad y el orden, la desigualdad y la igualdad, la desigualdad y la inecuación.

La enseñanza de la desigualdad privilegia la individualización por parte del alumno de esquemas que les permiten resolver los problemas propuestos en modo mecánico. Es necesario reforzar procedimientos cualitativos para resolver problemas sobre la desigualdad y no reducirla a la aplicación de técnicas de resolución.

Como plantean Borello, Farfán y Lezana (2008), la responsabilidad de esta actitud de los estudiantes tiene que ser atribuido, al menos en parte, a los docentes.

Asimismo, estos resultados permiten corroborar la influencia de los modelos de enseñanza sobre los objetos mentales de los futuros profesores. Además de obtener una idea de cómo se transfieren significados y definiciones a partir de las experiencias de los estudiantes con los fenómenos que organiza el concepto de desigualdad.

Finalmente, en base a las conclusiones de este estudio consideramos conveniente abordar el tema desigualdades matemáticas como un contenido con todos sus aspectos en el primer ciclo de la carrera. Además, en el segundo ciclo, entendemos necesario retomar su tratamiento para profundizar y brindar experiencias en el tema como un contenido integrador de las distintas áreas, podría incluirse en asignaturas del área fundamento (como por ejemplo en el Taller de Resolución de Problemas).

## Bibliografía

- Bazzini, L., y Tsamir, P.** (2004) Algebraic equations and inequalities: Issues for research and teaching. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group of Psychology of Mathematics Education*, Bergen, Norway, 1, pp. 137-139.
- Bernardis, S.** (2015) *Rupturas en el tratamiento de desigualdades matemáticas*. (tesis de maestría no publicada). Facultad de Humanidades y Ciencias (UNL). Santa Fe.
- Borello, M., Farfán, R.M., Lezana, J.** (2008) Relazione tra le concezioni e le idee del docente e l'apprendimento dell' allievo nel caso delle disequazioni. Lo stato dell' arte. *La matematica e la sua didattica*, 22 (3), pp. 331-361. Bologna, Italia: Pitagora.
- Calvo, C.** (2001) *Un estudio sobre el papel de las definiciones y las demostraciones en cursos preuniversitarios de Cálculo Diferencial e Integral* (tesis doctoral no publicada) Universidad Autónoma de Barcelona.
- Chevallard, Y.** (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, Grenoble, 2a edición 1991.
- Cohen, L. y Manion, L.** (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. España: La Muralla.
- Freudenthal, H.** (1973) *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht: D. Reidel.
- Freudenthal, H.** (1983) *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Freudenthal, H.** (1991) *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*, Kluwer, Dordrecht.



- Garrote, M., Hidalgo, M., y Blanco, L.** (2004). Dificultades en el aprendizaje de las desigualdades e inecuaciones. *Suma*, 46, pp. 37-44.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S.** (2005). *Investigación educativa*. 5ª edición. Madrid: Pearson. Addison Wesley.
- McKnight, C., Magid, A., Murphy, T. y McKnight, M.** (2000). *Mathematics Education Research: A Guide for the Research Mathematician*. Rhode Island: American Mathematical Society.
- Puig, L.** (1997). Análisis fenomenológico. En L. Rico (Coord.) *La educación matemática en la enseñanza secundaria*. (pp. 61-94). Barcelona: Horsori.
- Puig, L.** (2012). Observaciones acerca del propósito del álgebra educativa. En A. Estepa, Á. Contreras, J. Deulofeu, M. C. Penalva, F. J. García y L. Ordóñez (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVI* (Anexo, pp. 1 - 20). Jaén: SEIEM
- Tall, D. y Vinner, S.** (1981). Concept image and concept definition in mathematics, with special reference to limits and continuity. *Educational Studies in Mathematics*, 12, pp. 151– 169.
- Tsamir, P., y Almog, N.** (1999). “No answer” as a problematic response: The case of inequalities. In O. Zaslavsky (Ed.), *Proceedings of the 23rd Annual Meeting for the Psychology of Mathematics Education*, Haifa: Israel.
- Vinner, S.** (1991). The role of definitions in the teaching and learning of mathematics (cap. 5). En Tall, D. O. (Ed). *Advanced mathematical thinking*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publisher. pp. 65-81.

## La filosofía y su enseñanza. Algunas cuestiones

GERARDO MEDINA

medinagerardo@yahoo.com.ar

UNL - UNER

TERESITA PRAT

prat.teresita@hotmail.com

UNL

DANTE KLOCKER

danteklocker@hotmail.com

UNL - UNER

Abordamos en este trabajo algunos aspectos de la enseñanza de la filosofía en relación con determinadas estructuras curriculares. Planteamos una serie de características y dificultades propias de la enseñanza de la filosofía en tanto asignatura de formación general.

Consideramos que a las legítimas exigencias *de la* Filosofía (el uso no imitativo de la razón) y *a la* filosofía (efectuadas en los Reglamentos de carrera), debemos siempre recordarle las condiciones en que la asignatura suele desarrollarse. Se trata, en efecto, de una materia introductoria, cuatrimestral, cursada por ingresantes y, en muchísimos casos, como primera asignatura.

Las particularidades mencionadas introducen ciertas limitaciones a la hora de dar cumplimiento al *dictum* kantiano; a la vez que plantean una serie de interrogantes, entre ellos: ¿Cómo responder a los objetivos exigidos a estas asignaturas? ¿Cuáles son los contenidos a enseñar? ¿Deben estar vinculadas directamente con los contenidos de su especialidad? O por el contrario, ¿sacarlos de ese espacio para proporcionarles una nueva perspectiva de observación?

A fin de desarrollar estos temas procederemos a (i) Exponer algunos lineamientos que puedan aproximarnos a una idea amplia de lo que se entiende por Filosofía; (ii) Determinar el lugar de la asignatura entre las otras disciplinas y las particularidades que se derivan de su inserción curricular. Por último (iii) Presentamos un posible modelo de enseñanza en estos contextos y abrimos nuevos interrogantes.

## Algunas ideas acerca de lo que se entiende por filosofía

Aun cuando pretender esbozar lineamientos definitorios a la filosofía sea una labor temeraria, quizá podamos señalar algunos rasgos que nos permitan modelos diversos de abordaje de la asignatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rabossi propone distinguir tres modelos (1993: 13) de enseñanza-aprendizaje: el enfoque crítico, el dogmático y el ecléctico. Según el enfoque dogmático sólo hay *un* sistema filosófico verdadero (la verdad ya ha sido descubierta) y por tanto, no es posible una enseñanza creativa de la filosofía<sup>1</sup>; el ecléctico considera que la tarea de la filosofía y su enseñanza consiste en el conocimiento de la historia de la filosofía, en la comprensión de sus principales tesis y autores dado que la verdad no se haya representada en un sistema particular sino distribuida entre los distintos sistemas filosóficos; de lo que se siguen conclusiones bastantes cercanas a las del enfoque dogmático. Finalmente, el enfoque que Rabossi denomina *crítico*, la filosofía es más una actividad que un conjunto de teorías y sistemas; una serie de procedimientos básicos que permiten plantear y elaborar respuestas a cierto tipo de problemas. Aprender a plantear preguntas y problemas es su tarea<sup>2</sup>. Consecuentemente, su enseñanza debe garantizar el planteo y el desarrollo de una serie de cuestiones y no su mera repetición.

Si bien la enseñanza puede estar basada en un cuerpo de temas y problemas (aceptados por la comunidad filosófica como representativos de su tradición de

---

1 Este modelo suele ondular entre perspectivas muy diversas que le atribuyen un lugar más bien relegado, que simplemente no descartan la filosofía por vergüenza o por el peso de su tradición; como un 'pariente viejo al que da vergüenza dejar perecer', tal como decía Jacob Burckhard. Así, ya desde perspectivas ligadas a un principio religioso o moral rígido, como así también a posiciones extremas que piensan que el tiempo de la filosofía ya ha pasado y su misión a lo sumo no pasa de ser una práctica argumentativa o una simple técnica de pensamiento.

2 Dada que la última proposición pertenece a Heidegger, puede verse cómo este ítem reúne a filósofos que, por otra parte, disienten radicalmente en sus posiciones teóricas. Heidegger destina muchos de sus escritos a la clarificación de dos tipos de pensamiento: el propiamente filosófico, la 'reflexión meditativa' y el 'calculador'; permítasenos a modo de ilustración transcribir un pasaje de "Serenidad": *El hombre de hoy negará incluso rotundamente la huida ante el pensar. Afirmará lo contrario. Dirá - y esto con todo derecho - que nunca en ningún momento se han realizado planes tan vastos, estudios tan variados, investigaciones tan apasionadas como hoy en día. Ciertamente. Este esfuerzo de sagacidad y deliberación tiene su utilidad, y grande. Un pensar de este tipo es imprescindible. Pero también sigue siendo cierto que éste es un pensar de tipo peculiar. Su peculiaridad consiste en que cuando planificamos, investigamos, organizamos una empresa, contamos ya siempre con circunstancias dadas. ..Hay así dos tipos de pensar, cada uno de los cuales es, a su vez y a su manera, justificado y necesario: el pensar calculador y la reflexión meditativa [...]* Son numerosos también los pasajes que al respecto pueden hallarse en T. Adorno; basta para ello atender sus lecciones colectadas en *Educación para la emancipación*.

pensamiento), el resultado de ella sólo será satisfactorio si el estudiante es capaz de apropiarse de las preguntas, de comprenderlas y plantear nuevas en relación al ámbito de su interés.

Puede decirse que esta idea de filosofía había sido formulada ya por Kant al decir que la filosofía consiste en el *uso de la razón*, un uso que debe realizarse de modo libre, no como un proceder meramente imitativo<sup>3</sup>.

La aceptación del enfoque crítico en filosofía y los objetivos pensados para la formación general(a saber, la capacidad de reflexión sobre lo dado y la adquisición de habilidades para el pensamiento crítico<sup>4</sup>), conllevan la exigencia de implementar prácticas áulicas en las que el ‘aprendiz’ no sea considerado un mero receptáculo sino un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>5</sup>. Que le permita incluso poner en cuestión tópicos comunes de su propia disciplina y acceder al ámbito de los supuestos básicos de aquellos desarrollos teóricos propios de su especialidad.

### **Lugar de la asignatura en la estructura curricular**

Filosofía es una asignatura de FORMACIÓN GENERAL que se ofrece bajo distintas modalidades en un amplio espectro de carreras. Consideramos importante tener en claro las distintas variantes y actores que presenta ya que constituyen el marco de sus posibles diseños curriculares. Exponemos a continuación algunas aclaraciones al respecto.

a) Es una asignatura obligatoria y optativa dependiendo de la carrera donde se inserte. En muchas de ellas aparece como materia optativa y en otras como obligatoria.

De acuerdo al Reglamento de carreras de grado, son MATERIAS OPTATIVAS aquellas que pueden ser elegidas dentro de un conjunto finito de alternativas esta-

---

3 Recordemos que Kant distinguía el conocimiento de la erudición: “Quien aprende los productos de la razón ajena es un mero erudito y el conocimiento que adquiere de tales productos racionales es simplemente histórico”.

4 Entre ellas la capacidad de ver supuestos, de detectar imprecisiones semánticas; de hacer inferencias correctas; de reconstruir y evaluar argumentaciones; de fundamentar una posición.

5 Las idealizaciones teóricas deben poder plasmarse de alguna manera en planificaciones didácticas, en este caso particular en prácticas que conjuguen las exposiciones e intervenciones de los profesores con actividades de los estudiantes. El planteo de preguntas y de problemas y la redacción de ensayos donde se formule y funde determinada posición podrían ser algunas de ellas. Conlleva también la exigencia de examinar los propios prejuicios en tanto docentes; entre ellos el creer que si los contenidos son dados, el aprenderlos depende solo de los alumnos. La sobre estima de la capacidad de autogestión de los estudiantes es muchas veces la contracara del desentendimiento de los docentes acerca del aprendizaje o no de *sus* alumnos.

blecidas en el currículo; MATERIA OBLIGATORIA, en cambio, son todas aquellas que incluyen contenidos imprescindibles para la formación en la carrera.

En el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL se dicta como materia optativa para los estudiantes de las carreras de (i) Licenciatura y Profesorado de Historia (ii) Licenciatura y Profesorado de Letras (iii) Profesorado de Matemática (iii) Profesorado de Biología y (iv) Licenciatura en Biodiversidad.

En tanto se dicta como asignatura obligatoria para la carrera de Geografía y para el Profesorado en Química (carrera de las llamadas ‘compartidas’, en este caso con la FIQ). Para en este caso se exigen como contenidos mínimos nociones vinculadas al área Epistemología.

Se ofrece como asignatura electiva para estudiantes de otras carreras.

No es cursada por estudiantes de la carrera de Filosofía porque obviamente tienen en su Plan de Estudios una introducción más específica (“Introducción a la problemática filosófica”). Tampoco por alumnos de las carreras de Ciencias Políticas y Sociología.

En el caso de estas dos carreras Filosofía es una materia obligatoria<sup>6</sup>; una asignatura prevista en el CICLO INICIAL DE CIENCIAS SOCIALES que abarca el primer año de las carreras de Abogacía, Ciencia Política, Sociología y Trabajo Social (Res. HCS 96/08). La asignatura se enmarca en el Área de Epistemología, que se define como introduciendo al “saber que se ocupa de la producción y validación del conocimiento científico en las ciencias sociales”. Tiene, por tanto, en este caso ejes temáticos muy precisos<sup>7</sup>.

b) Primero y segundo ciclo: En el caso de la FHUC, excepción hecha de Geografía, la asignatura Filosofía pertenece al primer ciclo de las carreras. Como objetivos del Ciclo Inicial el Reglamento de las Carreras de Grado de la UNL indica, entre otros: i) brindar preparación para el saber y el saber hacer; ii) formar a los estudiantes para la autonomía en el estudio y la participación en misiones de la Universidad [V, 14].

c) Para la formación general: A la Formación general se la define como “aquella que el estudiante universitario debe adquirir al cabo del nivel de grado”<sup>8</sup>. Comprende contenidos pertenecientes al saber y al saber hacer de distintos campos y su

---

6 Las carreras de Ciencias Políticas y Lic. en Sociología pertenecen a las llamadas “carreras compartidas”, respecto a ellas puede consultarse el Reglamento de carreras de grado de la UNL – Res. C.S 266/97, IV, 9 y la Resolución 195 / 04 las reglamenta

7. Los ejes temáticos del Área en el Ciclo Inicial son: a) El problema del conocimiento en las Ciencias Sociales: conocimiento y ciencia; tipos y clasificaciones; b) Las diferentes perspectivas epistemológicas en el siglo XX; c) Las fronteras epistémicos entre las diversas ciencias sociales en la actualidad.

8 Reglamento de carreras de grado de la UNL – Res. C.S 266/97; I, 1.

especificación depende del consenso de la comunidad académica acerca de cuáles son los insumos científico-culturales imprescindibles para el proceso de apropiación de conocimientos durante el grado.

### **Particularidades de la asignatura en función de su inserción curricular**

En función de su ubicación en el currículum, Filosofía reviste algunas características particulares.

En tanto parte de la formación general del ciclo inicial, se pide que la materia persiga, entre otros objetivos, el de brindar preparación para el saber y el saber hacer, y el de formar a los estudiantes para la autonomía en el estudio y la participación en misiones de la Universidad. Así, junto a las otras asignaturas que conforman el área de la formación general filosofía es valorizada como parte fundamental de la educación universitaria.

Pero, en su carácter de optativa, no pertenece de manera específica al Plan de Estudio de ninguna de las carreras donde se dicta. Desde esta perspectiva pareciera ser inherente a la asignatura una especie de no-lugar.

En función de su inserción curricular, también los alumnos que cursan la asignatura presentan una serie de características propias. En efecto, al tratarse de alumnos pertenecientes a distintas carreras, existe entre ellos una diversidad de intereses y expectativas; porque es cursada por todos los ingresantes en FCJS y ofrecida a todos los de la FHUC, las comisiones son casi siempre numerosas<sup>9</sup>. Al estar constituidos en un alto porcentaje por alumnos ingresantes, es común que durante el cursado aparezcan problemas propios de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los niveles iniciales de cualquier carrera.

Las particularidades que hemos señalado muestran los obstáculos a los que en ocasiones deben enfrentarse quienes desean implementar el, digamos, *dictum de los filósofos* acerca de la promoción del pensamiento en su materia. Pero también las ventajas. En efecto, la asignatura despierta distintas expectativas en sus destinatarios; ya que se trata de una población estudiantil sumamente diversa, con intereses, lecturas y derroteros variados. Y es común que el asunto del enfoque asumido y los contenidos seleccionados aparezcan como temas demandados para su trata-

---

9 Número que parece aumentar más aún si tenemos en cuenta que la materia ofrece la posibilidad de promoción directa y esto implica una evaluación continua.

miento por parte de muchos de ellos. Lo que constituye una llamada de atención e instancia de reflexión para los docentes.

Los obstáculos que se presentan son de distinto carácter. Algunos de ellos se deben a ciertas condiciones fácticas en el dictado de la materia como son: el elevado número de alumnos; los hábitos de los estudiantes; y la escasa participación en las actividades planificadas para el aula<sup>10</sup>. Por otra parte, expresado en términos kantianos, es común aún en ámbitos académicos una notable *inclinación al pensar imitativo*, mecánico, a la repetición y a la cita. Además hoy, los medios que pudieran ser usados para liberar el pensamiento lejos de alentarlo, muchas veces lo automatizan.

## Modelos de enseñanza

Si nos hemos extendido sobre el lugar de filosofía en relación con determinadas estructuras curriculares es porque creemos que su enseñanza no puede soslayar esta cuestión. ¿En qué afecta concretamente que filosofía se dé en otras carreras y en el ingreso? ¿Qué diferencia marca?

Las cuestiones relativas a la enseñanza de la filosofía en ámbitos no filosóficos es tratada por Platón en muchos de sus diálogos. Referiremos brevemente a los planteos que acerca de esta cuestión realiza en algunos de ellos.

En el Libro VII de *República* y también en el *Fedón* (obras pertenecientes a las llamadas ‘de madurez’) Platón juzga conveniente advertir sobre los peligros que el ejercicio de las prácticas argumentativas suele acarrear entre los jóvenes. En los dos diálogos se deja en claro que permanecer en la discusión y la argumentación continua produce confusión. El *Fedón* lo resalta especialmente:

Después (...), todos nos sentimos molestos (...); porque, tras haber quedado completamente convencidos por la argumentación anterior, parece que aquellos nos confundían nuevamente y nos sumergían en el escepticismo; no sólo con respecto a los argumentos precedentes, sino también con respecto a los que

---

6 Estas dificultades pueden, no obstante, subsanarse. Por ejemplo, los relativos a los (malos) hábitos de estudio a través de la evaluación continua que puede hacerse con la presentación de Trabajos Prácticos; aquellas dificultades concernientes al trabajo en el aula, dado que en muchos casos se deben a problemas de timidez, falta de seguridad, tendencia a la pasividad, pueden ser invertidas exigiendo el trabajo grupal.

pudieran decirse después, ya fuera que nosotros no éramos jueces competentes, o bien que el tema mismo no ofrecía asidero alguno a la fe. (*Fedón* 88c)

De acuerdo con los pasajes citados proponer todo el tiempo razonamientos en pro y en contra respecto a una misma cuestión, el “discutir por discutir” (*Fedón* 91a) no lleva siempre al hallazgo de la verdad (o al acuerdo) ni constituye un comportamiento propiamente filosófico; conduce, por el contrario, a la *misología*<sup>11</sup> y lleva al escepticismo. Por esto Platón prefiere que se evite entre los jóvenes. ¿Deberemos hacer extensivas estas consideraciones para los ingresantes? ¿Cómo poner en práctica la enseñanza de filosofía ante tales advertencias?

El diálogo que lleva el nombre del sofista *Gorgias*, es un faro respecto a esta cuestión. En él aparece Sócrates dialogando de manera sucesiva con tres interlocutores (pertenecientes a la ‘escuela’ de la sofística): con el renombrado Gorgias conversa sobre la retórica, con su discípulo Polo acerca del castigo y con Calicles sobre la felicidad. En cada una de esas conversaciones, Platón realiza *digresiones* a fin de explicitar el proceder de los filósofos en oposición al de los sofistas. En ellas se deja claro que:

1-La condición necesaria para el ejercicio de la filosofía es el diálogo, la búsqueda conjunta de la verdad: el “diálogo cooperativo”.

2-Este ejercicio es impracticable frente a la falta de veracidad: el que los interlocutores no teman decir la verdad;

3-Debe haber, además, una orientación compartida hacia la verdad: los interlocutores deben tener como único fin el hallazgo de la verdad y no la victoria (esta es una condición suficiente);

4-La victoria consiste en ‘reconocer qué es verdadero y qué es falso’ (505e-506);

5-En un diálogo cooperativo la risa burlona no constituye prueba alguna; tampoco el número de testigos que uno pueda citar (472 b-c);

6-Las pruebas son el acuerdo logrado con el interlocutor;

7-Dada la finalidad del diálogo-hallar la verdad-la refutación desempeña una función positiva: el caer en la cuenta del error es un avance en la búsqueda de la verdad. El mal mayor es permanecer en él, ignorarlo (457c-458c).

---

11 Platón propone este término en *Fedón*: “No nos vayamos a convertir en misólogos, tal como algunos se convierten en misántropos. Porque no hay mayor desgracia que a uno le pudiese pasar que ésta de odiar los discursos” (89c). Y en *República* sostiene que los adolescentes usan la dialéctica como un juego, y “se divierten contradiciendo sin cesar... gozando como cachorros en tironear y destrozar con el razonamiento a cuanto se les acercan” (539b)



En tanto práctica de análisis, de crítica, de argumentación, la filosofía puede ser tomada como argumentación erística o sofística pero también como conversación amistosa<sup>12</sup>. Al respecto puede verse cómo el *Gorgias* suministra un conjunto de instructivos tendientes a encarrilar por buenos caminos las argumentaciones.

Muchos de los procedimientos indicados por Platón en sus diálogos<sup>13</sup> pueden ponerse en correspondencia con las prácticas de estudio perseguidas hoy como fines: la de ser capaz de ver supuestos, de detectar imprecisiones semánticas; de realizar inferencias; de reconstruir y evaluar argumentaciones como así también la de fundamentar las posiciones adoptadas. Estimamos, por ello, que las digresiones platónicas en torno al método filosófico (tanto las consideraciones acerca del mal uso y sinsentido de algunas argumentaciones que realiza en el *Fedón* y en *República*, como las reglas o instrucciones que propone en el *Gorgias*) hacen que sus diálogos sigan siendo hoy paradigmáticos y justifican que se vuelva a ellos como una guía valiosa para la enseñanza de la filosofía.

### **A modo de recapitulación**

Existe una idea académica bastante extendida acerca de qué es filosofía presente en numerosos textos del corpus y presente también en los lineamientos del reglamento respecto a las asignaturas que conforman el campo de la formación general.

Por otra parte, la enseñanza de la filosofía en esta instancia (FG) se desarrolla bajo determinadas condiciones y contexto.

A fin de poder implementar la idea de filosofía en contextos de enseñanza que muchas veces funcionan como obstáculos, presentamos una propuesta de planificación basada en ciertos autores clásicos.

Finalmente, entendemos que el trabajo habría podido desarrollarse en otras direcciones (en tanto el tema es el de la filosofía en otras facultades) a saber, exponiendo las implicancias del *dictum* filosófico en el seno de la Universidad

---

12 En el *Menón* hace esta distinción: "Y si el que pregunta fuese uno de los sabios, de esos erísticos o de esos que buscan las controversias, le contestaría. 'Esa es mi respuesta, y si no digo bien, es tarea tuya examinar el argumento y refutarlo'. Y si, en cambio, como ahora tú y yo, fuesen amigos los que quieren discutir entre sí, sería necesario entonces contestar de una manera más calma y conducente a la discusión. Pero tal vez, lo más conducente a la discusión consista no sólo en contestar la verdad, sino también con palabras que quien pregunta admita conocer" [75 c-d].

13 Se trata muchas veces de 'digresiones epistemológicas'; reflexiones en torno al método que interrumpen momentáneamente el desarrollo del tema principal.

tual<sup>14</sup>. Lo que hubiese llevado a que nos preguntemos ¿Dónde reside ahora la función perteneciente otrora a la Facultad de Teología? ¿Se dejaría juzgar hoy *los asuntos concernientes a la verdad* a la facultad de Filosofía? ¿Está hoy en condiciones de hacerlo?

## Bibliografía

**Boeri, Marcelo** (2000): “¿Por qué ocuparse de filosofía antigua hoy?” en KLEOS N° .4; pp.131-153.

**Carlino, Paula** (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, FCE.

Kant, E: “Respuesta a la pregunta ¿Qué es ilustración” en *¿Qué es ilustración?* Madrid, Tecnos, 1989; pp 17-25.

**Heidegger, Martín:** *Gelassenheit*

----- (1994): *Serenidad* trad. de Y. Zimmermann, Barcelona, Ediciones del Serbal.

**Naishtat, F, García Raggio y Villavicencio** (2001) *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires, Biblos.

**Platón** (1999): *Gorgias*, trad. esp. Calonge Ruiz, Madrid, Gredos.

**Platón**(2007): *Fedón* , trad. Esp. García Gual, Madrid, Gredos.

---

14 En consonancia con el planteo de Kant en *El conflicto de las facultades*.

# **Reforma curricular e implementación de las prácticas socio- comunitarias (PSC) en la Facultad de Ingeniería de la UNMdP**

MARÍA BELÉN MENA

NATALIA V. BARTELS

PABLO JEREMÍAS DENIRO

menabelen@gmail.com / barteles.natalia@gmail.com / deniropablojeremias@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata UNMdP

## **Introducción**

La relación entre las instituciones educativas y sus comunidades, la vinculación entre educación y transformación de la realidad social, han sido y son temas recurrentes en la discusión pedagógica latinoamericana. La tradición extensionista de nuestras universidades, una arraigada historia de prácticas solidarias desarrolladas por escuelas de todos los niveles, constituye un rico patrimonio de experiencias que no siempre han sido valoradas en toda su dimensión educativa. Las prácticas que vinculan aprendizaje y servicio solidario permiten a los estudiantes aplicar lo aprendido en las aulas al servicio de la comunidad, y simultáneamente les permite adquirir nuevos conocimientos y poner en juego competencias en contextos reales, desarrollando prácticas valiosas tanto para la formación de una ciudadanía activa y participativa como para la inserción en el mundo del trabajo.

## **Marco teórico**

Al hablar del compromiso social universitario, tal como lo expresa el estatuto de nuestra universidad, estamos haciendo referencia a generar realmente transformación social y desarrollo. La construcción de una universidad socialmente responsable requiere de la gestión de diferentes procesos. Uno de ellos se refiere a la necesidad impostergable de resignificar la dimensión ética en la formación integral de los estudiantes y futuros profesionales.

En la actual sociedad del conocimiento, la cultura, la comunicación y el conocimiento científico constituyen la principal riqueza de un país. Por tanto, la socie-

dad requiere de profesionales comprometidos con sus principales problemáticas y necesidades, que puedan dar respuestas a las incertidumbres y demandas existentes no sólo en el corto plazo, sino con visión prospectiva y de sostenibilidad. Se trata de formar una intelectualidad que se piensa a sí misma con relación a un “otro” que la cuestiona e interroga, pero también con conciencia de sus aportes específicos, capaz de generar conocimiento actualizado e innovador en vinculación con el mundo y la región.

Un aspecto central de las iniciativas educativas basadas en el aprendizaje-servicio tales como las prácticas socio comunitarias, es la redefinición de la relación entre el estudiante y el docente, donde el rol de éste último adquiere un papel de orientador y facilitador para el aprendizaje integral, y los estudiantes adquieren un rol activo en su proceso de formación. Esto supone integrar la investigación como herramienta para la intervención como parte fundamental de la práctica pre-profesional realizada bajo distintas modalidades (práctica profesional supervisada, trabajos integradores de cátedra, trabajos finales de carrera) y la extensión como medio para la profundización de los lazos con la comunidad mediante la participación activa y la producción de conocimiento, donde se respetan e integran los distintos saberes existentes en la sociedad.

En este proceso de conocimiento que supone la conjunción novedosa entre la investigación y la extensión, donde la orientación docente resulta fundamental, el concepto de “praxis” adquiere relevancia analítica. Esta implica una unidad dialéctica entre la teoría y la práctica que resulta cíclicamente determinante, puesto que la propia acción es la que genera la posibilidad de crear y poseer conocimiento [Alvarez y Kuzma, 2014].

Por este motivo es necesario explicitar, desde el punto de vista pedagógico y filosófico, el valor e importancia de algunas técnicas de investigación que implican una metodología diferente de aproximación a la realidad, como lo son la “investigación participante” o “investigación-acción participativa”. En ambas, el universitario no sólo se dirige a la realidad como quien proyecta sus propias expectativas sobre otro, sino que procura escucharlo comprendiendo sus problemas, atendiendo a la vivencia de sus propios protagonistas y a las propuestas de soluciones por ellos manejadas. Ello no significa que el universitario deje de aportar y comunicar su saber específico. Por el contrario, estas técnicas de investigación permiten describir formas de vida desde los propios sujetos para luego seleccionar contenidos y elaborar sistemas de comunicación que permitan un encuentro fluido entre ambos tipos de saberes (popular y académico) en beneficio del desarrollo de dichos sujetos, sean grupos, comunidades u organizaciones.

Por último, se considera imprescindible en el proceso de formación de los estudiantes, promover el aprendizaje del trabajo interdisciplinario donde ellos logren, en un mismo y único proceso de aprendizaje, fortalecer su autonomía y dialogar creativamente con otros saberes disciplinares que encontrará en un mismo espacio y en referencia a los mismos sujetos.

## **Diseño del sistema de prácticas socio comunitarias de la Facultad de Ingeniería**

La Universidad Nacional de Mar del Plata decidida a avanzar sobre su compromiso social, crea el Programa Universitario de Prácticas Socio Comunitarias y aprueba la inclusión curricular de tales prácticas en todas sus carreras de grado y pregrado, según OCS N°1747/11 y RR N°3687/12, sobre la base del análisis de múltiples experiencias en distintas universidades nacionales y latinoamericanas, y de la propia experiencia desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales desde el año 2008 [Cecchi et al, 2013].

El programa se conforma así como un espacio de gestión, con el fin de lograr la implementación progresiva y sostenida de las prácticas solidarias en todo el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Con éste propósito, y entre otras cosas, establece que cada unidad académica tiene a su cargo el desarrollo e implementación del sistema de prácticas socio comunitarias para su ámbito, ya que nadie conoce mejor su realidad y sus potenciales para llevar adelante este proceso. Sin embargo, también establece que cada unidad académica debe contemplar para el diseño del sistema las tres instancias siguientes:

1) *Instancias de conceptualización previas a la intervención*, orientadas a llevar adelante un proceso de sensibilización y capacitación del estudiante que desarrollará la intervención comunitaria. Durante las mismas la propuesta es ver los aspectos filosóficos vinculados al desarrollo de la práctica y metodologías de generación y evaluación de proyectos de intervención.

2) *Intervención comunitaria* como tal (práctica).

3) *Evaluación*. que se comprende como un proceso que inicia en la conceptualización previa y finaliza con las conclusiones de la intervención comunitaria. La evaluación implica demostrar con instrumentos fehacientes el aporte realizado a la organización, la experiencia personal del estudiante y el aporte de la intervención al currículo académico.

Así, el Programa Universitario de Prácticas Socio Comunitarias da paso a la creación del sistema de implementación prácticas socio comunitarias en la Facultad de Ingeniería, el cual basándose, además, en el anexo III de la Resolución N°1232/01 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología<sup>1</sup>, adopta las siguientes características: el sistema depende funcionalmente de la Secretaría Académica y la Secretaría de Tecnología, Industria y Extensión y la coordinación está conformada por docentes, quienes tienen a su cargo la organización de las actividades de conceptualización y de campo respectivamente destinada a estudiantes, como así también las actividades de capacitación destinadas a docentes de la Facultad de Ingeniería. Además, tienen a su cargo el banco de información del sistema de prácticas y la articulación con el Programa Universitario de Prácticas Socio Comunitarias.

Los estudiantes deben dedicar un mínimo de 40 horas a la conceptualización y pueden tomar seminarios de conceptualización en cualquier semestre de la carrera. Los seminarios pueden ser ofrecidos tanto por docentes de la unidad académica que deben presentar su propuesta en la convocatoria anual que realiza la facultad, como por docentes de otras unidades académicas en el marco del Programa Universitario de Prácticas Comunitarias.

En cuanto a la intervención comunitaria, los estudiantes pueden realizarla con un mínimo de 40 hs, habiendo aprobado previamente el 60% de los créditos de grado totales de su carrera. Asimismo, las diferentes modalidades bajo las cuales pueden realizar la intervención territorial son:

- Prácticas realizadas en una organización sin fines de lucro del ámbito público o privado externo aprobadas por la Facultad de Ingeniería o la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Participación en proyectos de extensión, voluntariados, y otros proyectos y programas reconocidos por la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Práctica desarrollada en el marco del Programa Universitario de Prácticas Socio Comunitarias
- Desarrollo de una Práctica Profesional Supervisada (PPS) realizada en el marco de un proyecto de extensión o en el marco de un convenio específico con una organización sin fines de lucro o dedicada a una actividad de impacto social comunitario.

---

<sup>1</sup> La resolución ministerial N° 1232/01 en su anexo III establece que el plan de estudios debe cubrir aspectos formativos relacionados con las ciencias sociales, humanidades y todo otro conocimiento que se considere indispensable para la formación integral del ingeniero y que una mayor dedicación a actividades de formación práctica, sin descuidar la profundidad y rigurosidad de la fundamentación teórica, se valora positivamente y debe ser adecuadamente estimulada.

- Desarrollo de una práctica en el marco de un Proyecto Final de Carrera
- Otras modalidades que en casos específicos sean avalados por los departamentos de carrera y aprobadas por el consejo académico de la facultad.

En todas las modalidades, el estudiante debe contar con un docente tutor designado por el departamento de carrera, una vez aprobado del plan de trabajo presentado. Cada tutor puede hacer el seguimiento de hasta 4 estudiantes.

En cuanto a la evaluación de las prácticas, ésta se realiza de manera conjunta entre las secretarías y los departamentos de carrera para dictaminar sobre la aprobación o no aprobación de la misma. Para ello los estudiantes deben presentar el informe de lo realizado que deberá estar avalado por el tutor y por el responsable de la organización, proyecto o programa en que se realizó el trabajo.

### **Estado de situación**

En la Facultad de Ingeniería se aprobó el día 16 de septiembre de 2014 la Ordenanza 1078 que reglamenta la realización de las Prácticas Socio Comunitarias en la unidad académica. El reglamento establece un período de realización voluntaria de las mismas por el término de 3 años desde la sanción, para luego ser de carácter obligatorio al incorporarlas como requisito académico para la obtención del título de grado.

A partir de la normativa mencionada se realizó, desde la sub-secretaría de extensión de la Facultad de Ingeniería, las gestiones necesarias para conformar el equipo de trabajo de Prácticas Socio Comunitarias integrado por un docente con dedicación simple y un becario de extensión. Esta gestión fue posible a partir de un subsidio otorgado por la Secretaría de Políticas Universitarias a la Universidad Nacional de Mar del Plata para tal fin. A partir de la conformación del equipo de trabajo, se comenzó con un relevamiento de las actividades relacionadas que ya se encontraban en marcha o que se tuviese previsto llevar a cabo en la Facultad de Ingeniería.

Por otro lado, respecto a la metodología implementada para poner en marcha las Prácticas Socio Comunitarias, se comenzó por desarrollar experiencias para las distintas etapas que comprenden a las mismas (conceptualización- práctica- evaluación) a fin de poder analizarlas y evaluar fortalezas y debilidades de las mismas y proponer mejoras en la reglamentación y la gestión.

En diciembre de 2015 se realizó una convocatoria a docentes a fin de que presenten propuestas de seminarios. A partir de dicha convocatoria, logró la oferta de 5 se-

minarios en distintas temáticas: Liderazgo; Gestión de proyectos sociales; Economía social y solidaria; Tecnología y agricultura orgánica; Asociaciones sin fines de lucro.

Por otro lado, en el mismo período, se realizó la convocatoria a estudiantes que quisieran participar voluntariamente para la realización de las intervenciones comunitarias. Luego de realizadas las convocatorias, a mediados del mes de marzo se organizó una charla con los docentes y estudiantes interesados, en la cual se explicó la iniciativa y se organizó el trabajo creándose así, el proyecto de extensión “Energías, una alternativa social”. A su vez, a solicitud del equipo docente que dirige el proyecto de voluntariado universitario “Prevención de muertes por CO” y otros proyectos, se ha brindado una charla en la misma tónica para todos los integrantes.

En mayo de 2016, se comenzó con el dictado del primero de los seminarios de conceptualización (Gestión de proyectos sociales), no lográndose la participación de los estudiantes. Lo que motivó a los docentes y a los integrantes del equipo de Prácticas Socio Comunitarias a repensar la condición para el dictado de los seminarios, dando cuenta de las complicaciones que generó para los estudiantes el cursado presencial y la coordinación con su planificación de cursadas. Una de las alternativas evaluadas fue la de pasar de una modalidad presencial a una semi-presencial con un aula virtual como soporte.

Respecto a la etapa de intervención comunitaria o práctica concretamente, si bien la ordenanza establece que los estudiantes primero deberán hacer la conceptualización, actualmente se cuenta con un grupo de más de 15 estudiantes que están desarrollando sus propuestas de plan de trabajo para ser presentadas en los distintos departamentos para su aprobación y que están desarrollando actividades en el marco de proyectos de extensión bajo la metodología aprendizaje-servicio acompañados por el equipo de Prácticas Socio Comunitarias.

### **Avances Institucionales para la Inclusión curricular de la extensión**

Teniendo en cuenta la sostenibilidad del proyecto, se han realizado acciones tendientes a generar la infraestructura necesaria para llevar adelante el sistema de Prácticas Socio Comunitarias:

- Creación de la página de facebook (Prácticas Socio Comunitarias FI Mdp) y correo institucional ([practicacomunitarias@fi.mdp.edu.ar](mailto:practicacomunitarias@fi.mdp.edu.ar)).
- Creación de la Oficina de Prácticas Socio Comunitarias en el Edificio Anexo de la Facultad de Ingeniería.



- Creación del aula virtual, en plataforma moodle, de Prácticas Socio Comunitarias ([practicacomunitarias.fi.mdp.edu.ar](http://practicacomunitarias.fi.mdp.edu.ar)).
- Relevamiento y consolidación de ámbitos para la realización de las Prácticas Socio Comunitarias
- Gestión de convenios de Práctica Profesional Supervisada/Prácticas Socio Comunitarias

En cuanto a las cuestiones curriculares y de formación se han llevado las siguientes acciones:

- Realización del taller “Aproximación conceptual y experiencial al aprendizaje en contexto”, realizado en 2014 por el Lic. Néstor Cecchi, dictado para docentes y estudiantes de la Facultad de Ingeniería, con el propósito de trabajar sobre aspectos conceptuales básicos y experiencias significativas relacionadas con el aprendizaje en contexto. Así como también, analizar buenas prácticas implementadas desde universidades nacionales.
- Coordinación con algunas de las cátedras relevadas de la Facultad de Ingeniería, relacionadas a la temática, para comenzar a trabajar en su complementación con el sistema de Prácticas Socio Comunitarias.
- Trabajo de sensibilización de docentes, graduados, estudiantes y personal universitario a partir de la participación en las Jornadas de Compromiso Social Universitario “Mariano Salgado” edición 2014, 2015 y 2016.<sup>2</sup>
- Trabajo de sensibilización de docentes investigadores, estudiantes y personal universitario a partir de la participación como expositores, de los estudiantes del equipo de trabajo del proyecto de extensión “Energías, una alternativa social”, en las Jornadas de Ingeniería Aplicada al Medioambiente y el Desarrollo Sostenible, realizadas en dicha unidad académica.
- Trabajo de sensibilización con departamentos de carrera a partir del inicio del relevamiento de experiencias realizadas y aprobadas previamente a la implementación del sistema de Prácticas Socio Comunitarias (tales como trabajos finales de carrera, prácticas profesionales, trabajos integradores de cátedra) y estudio de su encuadre en la metodología de aprendizaje-servicio, para la posterior elevación de los informes a los respectivos departamentos.
- Propuestas de mejora del reglamento OCA N° 1078/14 a partir del análisis de la prueba piloto.

---

2 Las Jornadas de Compromiso Social Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata “Mariano Salgado” representan un espacio de encuentro y fortalecimiento para reflexionar sobre diferentes temas que se encuentran en debate en la relación Universidad-Comunidad. Al mismo tiempo, buscan profundizar el desafío de curricularizar la extensión, con diferentes modalidades y en distintas Universidades del país.

- Asesoramiento a las comisiones de modificación de plan de estudio de los distintos departamentos, que comenzaron con la actividad.

### **Gestión de Planes de trabajo de estudiantes para realización de las Prácticas Socio Comunitarias**

Las experiencias desarrolladas, en desarrollo o a desarrollarse, hasta el momento se realizan bajo las siguientes modalidades:

- Generación de Planes de Trabajo de PPS, según modalidad establecida en el reglamento de Ingeniería: OCA N° 1078/14, art. 10º, inciso d)
- Generación de Planes de Trabajo para Proyecto final de carrera, según modalidad establecida en el reglamento de Ingeniería: OCA N° 1078/14, art. 10º, inciso e)
- Generación de Planes de trabajo en el marco de proyecto de extensión, según modalidad establecida en el reglamento de Ingeniería: OCA N° 1078/14, art. 10º, inciso b)

### **Reflexiones y propuestas de fortalecimiento**

En cuanto a las intervenciones comunitarias, durante el seguimiento de las experiencias de trabajo que llevan adelante los estudiantes no se observaron mayores dificultades, supliéndose parte de la instancia de conceptualización con tutorías del equipo de trabajo. Esto fue posible a partir de una muy buena cooperación entre el equipo de trabajo de las Prácticas Socio Comunitarias con los equipos docentes que dirigen dichos proyectos.

Algunos proyectos fueron incorporando nuevos integrantes dado el surgimiento de nuevas propuestas, ya sea en las mismas organizaciones o instituciones donde se iniciaron los proyectos, o en otras que se interesaron como resultado de la difusión de las actividades en desarrollo a través las redes sociales. Incluso, los proyectos de extensión mencionados se presentaron en las convocatorias del Ministerio de Educación de la Nación “Compromiso Social Universitario” y “Desarrollo y Diseño Productivo para la Innovación Social” logrando las condiciones para la continuidad de su trabajo.

De aquí en más, se propone profundizar el trabajo colaborativo entre el equipo de Prácticas Socio Comunitarias y los docentes a cargo de dirigir a los estudiantes en su experiencia.

En cuanto a la conceptualización, teniendo en cuenta que la realización de los seminarios es la etapa que ha presentado dificultades debido al tiempo extra-curricular que deben dedicar los actuales estudiantes, (no así para los ingresantes a partir del ciclo lectivo 2017 que la tienen incorporada como parte del plan curricular), y considerando la importancia de las Prácticas Socio Comunitarias en la formación de los futuros profesionales, es que nuestros estudiantes que se encuentran cursando las carreras de ingeniería, deben tener también la posibilidad de elegir estos seminarios teniendo la oportunidad de sumar créditos de grado al realizarlos.

Se propone además, avanzar en la modalidad semi-presencial en el dictado de los seminarios, complementando el uso del aula virtual creada para tal fin con algunos encuentros de taller.

En relación a los departamentos de carrera, es necesario profundizar en el trabajo conjunto en los siguientes aspectos:

- Asignación de funciones docentes para aquellos docentes que quieran formar parte de las Prácticas Socio Comunitarias, ya sea cumpliendo su función como tutores o participando en el dictado de clases de conceptualización.
- Relevamiento y el análisis de experiencias ya realizadas bajo la modalidad de Práctica Profesional Supervisada, programas/proyectos, trabajos finales, trabajos integradores de cátedra.
- Generación de instancias de sensibilización y capacitación para la comunidad de ingeniería.

Por último, será necesario seguir avanzando en la puesta a punto e implementación tanto del sistema de evaluación, como de la gestión administrativa desarrollados para las Prácticas Socio Comunitarias.

Asimismo, será necesario continuar trabajando en los procesos de vinculación con la comunidad para generación de ámbitos donde se puedan realizar las Prácticas Socio Comunitarias, así como también en las estrategias de difusión de las actividades en desarrollo.

## **Bibliografía**

**Pérez, Dora A., Cecchi, Néstor H. y Sanllorenti, Pedro M.** (2013). *Compromiso Social Universitario: de la Universidad posible a la Universidad Necesaria*. Buenos Aires. IEC-CONADU.

**Programa Integral Metropolitano (2013).** *Construyendo Integralidad en el Territorio.*

*A 5 años del Programa Integral Metropolitano.* Uruguay. Universidad de la República.

**Alvarez, Jorge y Kuzma, Claudia (2014).** *Ponencia: Los procesos de enseñanza-*

*aprendizaje en clave de desarrollo.* Uruguay. Universidad de la República.

# **Derroteros curriculares en la formación de docentes para nivel secundario y superior: revisión de la tensión entre pedagógicas y disciplinares**

RAÚL ARMANDO MENGHINI

CAROLINA FERNÁNDEZ CORIA

ramen@bvconline.com.ar / carolinafcoria@yahoo.com

Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades

## **Introducción**

La creación de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) a partir de 2004 y los alcances de la Resolución Ministerial 50/10 relativa a la acreditación de los profesorados universitarios han revitalizado la discusión en torno a los planes de estudio de estas carreras, sus campos formativos, sus contenidos, y han reavivado la clásica tensión entre formación pedagógica y disciplinar.

Esta tensión puede ser entendida en el marco del campo de la formación de docentes –en el sentido de Bourdieu– que se ha ido configurando de distinta manera a lo largo del tiempo y en el cual se juegan distintos intereses. De allí que resulta fundamental considerar la problemática curricular de los profesorados en términos históricos y políticos, a fin de comprender el juego de los sujetos y las instituciones en las definiciones inherentes a la formación de los docentes, en el contexto de las políticas nacionales y las influencias de las decisiones tomadas en el ámbito global.

En este trabajo centraremos el análisis en los cambios operados en los planes de estudio para la formación de docentes de nivel secundario y superior en la Universidad Nacional del Sur (UNS), en particular los referidos a los profesorados de Historia y Letras. Para ello se considerarán los planes aprobados en los años 1981 y 2001, dado que son aquellos que han tenido mayor duración. En el primer caso, se trata de planes formulados durante la última dictadura cívico-militar, mientras que en el segundo (que se encuentra vigente) se puede advertir el alineamiento a las orientaciones de la “transformación educativa” (incluida la formación de los docentes) de la década de los ´90.

Los profesorados en nuestra universidad han estado siempre íntimamente ligados a los estudios de licenciatura y en general han sido considerados como una al-

ternativa de menor valor social y profesional. En el mejor de los casos, fueron vistos como un anexo a la formación disciplinar para brindar algunas herramientas pedagógico-didácticas para la enseñanza en el nivel secundario o superior. Es así como entre ambos planes se advierte un movimiento que paulatinamente ha ido de lo disciplinar hacia lo pedagógico, tendiente a alcanzar un equilibrio y reconocimiento mutuo.

Se presentará una breve revisión histórica, con la intención de identificar cómo se fue expresando la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica en el tiempo. Seguidamente focalizaremos algunos puntos de discusión que se están proyectando en el seno de las comisiones curriculares actuales y que intentan tener en cuenta los “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios” aprobados por el Consejo Interuniversitario Nacional mediante Resolución 787/12, así como los lineamientos específicos para las carreras de Historia y Letras que fueron formulados en el marco de las comisiones impulsadas desde la ANFHE.

En el caso de los profesorado para nivel secundario y superior, es posible advertir que en la actualidad estamos asistiendo –en el ámbito de la Universidad Nacional del Sur y tal vez en algunas otras- a un movimiento pendular contrario al de la década de los ´90, que vuelve la mirada más fuertemente hacia las disciplinas.

### **Las disciplinas y su papel en el campo de formación de docentes**

Plantear los derroteros en la formación de docentes implica considerarla como un campo de lucha (Bourdieu, 1984; Pinkasz, 1992) en el cual se entrecruzan distintos intereses. Como afirma Souto, “Pensar la formación como campo no es buscar una unidad homogénea, es trabajar desde la lógica de lo complejo para abarcar, contener y sostener desde el pensamiento la diversidad, lo heterogéneo, lo paradójico” (2016: 173). Los derroteros, por su parte, a modo de caminos o rumbos decididos para llegar a un fin, dan cuenta de las configuraciones que han ido tomando a lo largo del tiempo las relaciones e intereses que operan en el campo. De esta manera, se supera toda consideración mecánica o natural, para señalar que al analizar la formación de los docentes en general, y en la universidad en particular, resulta fundamental incorporar una mirada histórico-política para comprender el juego entre políticas, sujetos y prácticas.

En esta línea, resulta potente la noción de política curricular (Gimeno Sacristán, 1989; Bolívar, 1996), dado que permite advertir acerca de los procesos deci-

sorios que suponen todas las definiciones sobre la formación de los docentes y que involucra los fines y los medios, a la vez que los contenidos de la formación y los sujetos que se verán afectados.

Desde la fundación de la UNS en 1956, y con la creación del Departamento de Humanidades y otros, comenzó la formación en ciertas carreras que permitían trabajar en el nivel secundario. Por aquel entonces, no se hacía diferenciación entre títulos de profesorado y de licenciatura, aunque estos últimos eran los más reconocidos y con ellos bastaba para poder trabajar como docente<sup>1</sup>. En el caso particular de la UNS, habrá que esperar hasta 1981 para que se consoliden los profesorados y licenciaturas como carreras separadas<sup>2</sup>.

Para este análisis vamos a tomar en cuenta los planes de estudios de Letras e Historia, aprobados en los años 1981 y 2001, por considerar que son aquellos que más duración tuvieron en el tiempo y, además, porque se cuenta con la documentación respectiva, cuestión casi imposible de reconstruir para los anteriores<sup>3</sup>.

Los planes de 1981 respondieron a las orientaciones de la Resolución Ministerial 2263 que establecía 5 años de formación para las licenciaturas. En la Resolución de creación (CU 405/81) se aclara que los profesorados presentan un desarrollo en estricta coordinación con las licenciaturas. Así, en el caso de Letras<sup>4</sup>, ambos planes tuvieron una duración de 5 años y compartían los 4 primeros años. En el último año los alumnos debían optar por la formación pedagógica (Pedagogía General, Didáctica Fundamental y Especial, Psicología de la Adolescencia y Práctica de la Enseñanza en Letras) o bien por una orientación para la licenciatura –en lenguas y culturas clásicas, en literaturas hispánicas o en lingüística–, que implicaba el cursado de tres seminarios de orientación y dos materias optativas.

En lo que refiere al profesorado, se puede advertir una clara división de los estudios según la cual primero hay que formar en la disciplina específica y luego, a

---

1 Hay que señalar que el Estatuto del docente (Ley 14.473) es de 1958 y en su artículo 13 establece las condiciones para el ingreso en la docencia, entre las cuales se menciona “poseer el título docente nacional que corresponda” (inc. b), y “poseer el título nacional que corresponda a la especialidad, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos para los que existan establecimientos de formación de profesores” (inc. c).

2 Para tener mayores precisiones de los planes de estudio en las primeras décadas de la UNS, se puede consultar Menghini, Vuela e Irazábal (2009).

3 Hay expedientes y documentación que desaparecieron o se quemaron –fundamentalmente en el período 1975-1982–, y si bien puede haber referencias a alguna norma particular –como por ejemplo, resoluciones de aprobación de planes de estudios–, la reconstrucción de la historia resulta sumamente ardua porque, entre otros aspectos, muchos de los docentes y estudiantes de ese entonces, ya no viven o viven en otras ciudades o países.

4 Aunque tomamos el caso de Letras, los planes de historia siguen la misma lógica, por lo que admiten un análisis similar.

manera de apéndice, hay que formar en cómo enseñar esa disciplina en la escuela, concentrando así toda la formación pedagógica en el último año de estudios. La práctica, por su parte, tiene un claro planteo aplicacionista y está ubicada al final de la carrera. Siendo que el plan de profesorado y el de licenciatura difieren sólo en el último año, el profesorado aparece prácticamente como una “orientación” más de la licenciatura, con el agravante de que sería una orientación cerrada, única, mientras que en las licenciaturas existían al menos tres posibles orientaciones. El plan responde, en definitiva, a lo que diversos autores han identificado como “tradición academicista”. En esta perspectiva se plantea como medular en la formación y acción docente el dominio de la asignatura que se enseña. Por ende, se considera que “la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes” (Davini, 1995: 29). Se podría agregar que en los planes de estudios analizados no aparece ninguna consideración acerca de la enseñanza en el nivel secundario. De ello se desprende el principio de que “el que sabe, sabe enseñar” o que “para enseñar basta con saber la disciplina” y, en el mejor de los casos, la formación pedagógica actuaría como un agregado que puede brindar elementos acerca del “cómo” enseñar tal disciplina.

Resulta importante enmarcar estas propuestas tanto en las políticas educativas y curriculares como en los desarrollos teóricos de la época, sin dejar de reconocer que esta lógica se ha instalado y extendido a lo largo del territorio nacional como hegemónica. Al respecto, Pogré, Krichesky *et al.* señalan que “Tradicionalmente, las propuestas de formación de profesores de nivel medio han presentado como denominador común la especialización disciplinaria, con un porcentaje mucho menor de contenidos dedicados a la formación pedagógico-didáctica” (2005: 34).

### **En los ´90: resignificación de “las pedagógicas” en el campo de la formación de docentes**

La transformación educativa de los ´90, en el marco de las políticas neoliberales y neoconservadoras de la década, traen aparejadas nuevas orientaciones nacionales para la formación de docentes que se expresarán en la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE) y las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y sus documentos conocidos como A3, A9, A11, A14. En este contexto, y a pesar de que el papel del CFCyE ha sido considerado como espacio de



coordinación y concertación<sup>5</sup> (LFE, art. 56), lo cierto es que en este ámbito se aprobaron las principales líneas para la formación de los docentes: los Contenidos Básicos Comunes que definieron los tres campos de la formación: general (común a todos los profesorados), especializada por niveles y de orientación; la carga horaria mínima para los profesorados; la diferenciación entre planes de estudios de profesorado y licenciatura, las instituciones encargadas de la formación; entre otras.

En el caso de los planes de estudios de los profesorados en Letras e Historia de la UNS, hay que señalar que, si bien el cambio se dio en 2001, las discusiones internas comenzaron varios años antes y se ajustaron a los documentos del CFCyE y las modificaciones de la educación secundaria (EGB3 y Polimodal) de la provincia de Buenos Aires. Como hemos dicho en otro trabajo, “es posible que las principales motivaciones para el cambio hayan radicado en la necesidad de dar otra orientación a los estudios, dejando atrás las marcas de la época de la dictadura militar. Si bien no se van a observar grandes cambios en las materias, la cuestión se jugará en el ámbito de lo teórico-ideológico al interior de las mismas” (Menghini *et al.*, 2009).

Los planes de estudios –que siguen vigentes actualmente– mantienen la duración de las carreras en 5 años. Se puede advertir que, en general, el criterio de organización de las materias disciplinares sigue siendo el mismo que en los planes de 1981; las materias pedagógicas, en cambio, se distribuyen a lo largo de la formación comenzando en segundo año con Teoría Educativa y Psicología Evolutiva, en tercer año continúa con Didáctica General y Psicología Educacional, en cuarto año Didáctica Específica (de la disciplina) y en quinto año se dicta la Práctica Docente como materia anual.

Además, estos planes habilitan para el ejercicio docente en los institutos superiores, con lo cual se agregaron materias específicas: dos seminarios (Política y Legislación del Nivel Superior y Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior) y una materia (Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior). Esto permitió que los títulos se continuaran denominando “Profesor en Letras” y “Profesor en Historia”<sup>6</sup>.

Las novedades están dadas por la gradualidad de formación pedagógica (a partir del segundo año) y la incorporación de las materias relativas al nivel superior de

---

5 Vior considera que “El Consejo Federal quedó como mero espacio para la producción de consensos respecto de la ejecución de medidas decididas centralmente” (1999:17). El organismo del Poder Ejecutivo encargado de las políticas de formación de docentes fue la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.

6 La normativa del momento indicaba que la denominación de los títulos debía contener el nivel para el cual habilitaba. Así, se proponía “Profesor en EGB3 y Polimodal en Historia”. El título de Profesor en Historia (sin indicar nivel) estaba reservado para el título máximo que habilitara para todos los niveles, pero para eso debía contemplar materias y prácticas relativas a la educación superior.

enseñanza, la Psicología Educacional y, acaso la más importante, la Didáctica Específica de la disciplina, por su intención de articular la formación pedagógica y disciplinar.

Por otra parte, las distintas materias de “Prácticas de la enseñanza en...”<sup>7</sup>, pasaron a tener una única denominación: “Práctica Docente Integradora”. A pesar de que se mantuvo como único espacio de práctica ubicado al final de la formación, pasó a ser una materia anual con mayor carga horaria. Además, por la estructura departamental de la UNS, siguió a cargo de docentes del Área de Ciencias de la Educación del Departamento de Humanidades, en un trabajo articulado con los profesores de las didácticas específicas durante la residencia docente.

A pesar de los cambios de planes de estudios luego de veinte años de los anteriores, lo cierto es que ambas versiones mantienen una organización curricular basada en las asignaturas y un fuerte énfasis en las propias de la disciplina a enseñar. Este modelo centrado en las asignaturas supone una concepción del conocimiento de tipo mecánico que es reproducido por los estudiantes, considerados sujetos pasivos, provocando una atomización del conocimiento que fragmenta la realidad y la condensa en construcciones denominadas asignaturas o materias. Como señala Araujo,

“Dicha estructuración obedece a los supuestos positivistas, en el sentido de que se parcela la realidad para poder comprenderla. Suele observarse la carencia de ‘ejes conceptuales’ y de ‘núcleos de problemas’ que permiten articular, vertebrar y dar sentido a la información. Esta aparece fragmentada a lo largo del currículo, el profesor se convierte en el dueño de la materia y, raras veces, se establecen relaciones con otras asignaturas” (2013: 138).

En este contexto de una organización curricular por asignaturas, quizás convenga rescatar el hecho de que en los planes de estudios 2001 la práctica docente pasa a ser una materia anual y asume el calificativo de “integradora” en su nominación –Práctica docente integradora–, dado que se plantea como integradora de la teoría y la práctica, de lo disciplinar y lo pedagógico, y de las diversas dimensiones que hacen al trabajo docente: política, social, institucional, interpersonal, didáctica, psíquica, instrumental, entre otras.

---

<sup>7</sup> Cada profesorado tenía su propia nominación de esta materia: “Prácticas de la Enseñanza en Letras”, “Prácticas de la Enseñanza en Historia”, “Prácticas de la Enseñanza en Matemática”, etc.

## **En el S. XXI: oscilaciones pendulares disruptivas**

En términos de políticas educativas para la formación de docentes y organizaciones que intervienen en el tema, hay que señalar algunas que identifican el momento actual:

- La sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06, que consagra la educación secundaria obligatoria, crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y establece un mínimo de cuatro años para la formación de los docentes.
- La Resolución ministerial 50/10 que declara incluidas a las carreras de profesorado universitario en los alcances del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95, con lo cual estarán alcanzadas por procesos de evaluación y acreditación.
- La constitución de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) a partir de 2004, que actúan como órganos intermediarios o de amortiguación (Neave, 2001) entre las Universidades Nacionales y la Secretaría de Políticas Universitarias.

Hay que señalar que a partir de 2007 el INFD ha tenido un papel preponderante y sumamente activo en la generación de regulaciones para la formación docente, fundamentalmente para la que ofrecen los institutos superiores que dependen de las provincias. A pesar de que la Ley señala entre sus primeras responsabilidades “planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua” (art. 76), esto ha quedado en mera declamación y poco o nada se ha hecho desde su creación para articular las diversas instituciones que forman docentes, básicamente los institutos superiores estatales o privados y las universidades, sean nacionales o privadas. En esta línea quiso avanzar la Resolución CFE 30/07, con un documento especialmente dedicado a la institucionalidad del sistema de formación docente; sin embargo, lo cierto es que resulta sumamente difícil hablar de un “sistema” porque efectivamente nunca ha existido ni existe en la actualidad. Por lo tanto, las intenciones de articular políticas para la formación de docentes se encuentran limitadas por otras de orden macro que las vuelven de imposible ejecución, además de las características fundacionales de ambos tipos de instituciones (Davini, 1995) y los conflictos y luchas por la hegemonía en el campo de la formación.

En esta línea, es importante considerar la resistencia que muchas universidades han tenido hacia las resoluciones del Consejo Federal de Educación –legitimando iniciativas del INFD- en temas relativos a la formación de docente, básicamente por

entender que ellas gozan de autonomía otorgada por la Constitución Nacional. También se ha cuestionado la insignificante participación de representantes del sistema universitario en el INFD. En este sentido, no se puede dejar de reconocer la escasa importancia que las universidades le han otorgado históricamente a la formación de docentes pero, por otra parte, reaccionan cuando ven amenazadas sus funciones. Como afirmaba Davini, “las universidades, en especial las de ‘gran porte’<sup>8</sup>, muestran una escasa valoración del campo de la formación docente, más preocupadas por el desarrollo del posgrado y la investigación y con una desvalorización implícita por los estudios pedagógicos” (1995: 90). Por otra parte, este organismo, a veces utilizando los mismos argumentos que las universidades, ha tenido una escasa vinculación con ellas, salvo en temas puntuales como formación permanente, algunos proyectos relacionados con el Mercosur y alguna otra actividad menor.

Las dos asociaciones de facultades mencionadas han tenido un papel relevante en la formulación de criterios para la evaluación y acreditación de la formación de los docentes. En algunos de sus documentos se establecieron los campos de formación –general, pedagógica, específica, de la práctica docente–, el peso relativo de cada campo, los ejes y núcleos temáticos que los integran.

El trabajo de estas asociaciones se organizó en base a comisiones por disciplinas y aquí es donde se destaca el papel que han jugado las didácticas específicas<sup>9</sup>, más allá de las consideraciones acerca de las organizaciones estructurales de las unidades académicas (sean facultades, departamentos, escuelas, institutos, etc.) que imprimen formas idiosincrásicas de desarrollar la docencia y demás funciones universitarias.

Las didácticas específicas, consideradas como “bisagra” entre la formación disciplinar y la pedagógica, han adquirido tal relevancia que han llegado a considerarse –en el caso de algunas carreras y docentes– como disciplinas autónomas, no relacionadas con la didáctica general. Varios han sido los autores que han reflexionado acerca de las relaciones entre didáctica general y las didácticas específicas. Hace veinte años atrás, Davini advertía:

---

<sup>8</sup> Es posible que la consideración de la autora pueda extenderse a otras muchas universidades que no son de gran porte. En el caso de la UNS esto ha sido una constante a lo largo de su historia, aunque tal vez en los últimos años se hayan dado algunas señales como la creación de una Asesoría Pedagógica en el ámbito del rectorado, así como la creación de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

<sup>9</sup> Con esta expresión hacemos referencia a las didácticas de las disciplinas, que es la que se ha impuesto en los últimos años. Sin embargo, Camilloni (2007) distingue otros criterios que también hacen referencia a lo específico: como didácticas según los niveles educativos, didácticas según la edad de los alumnos, según el tipo de institución, según las características de los sujetos, entre otras.

“Sin el entramado de un proyecto compartido, las didácticas especiales por disciplina se están consolidando como teorías ‘diafragmáticas’ con pretensión expresa o latente de neta autonomización. Sobre la base de la mirada focalizada en una o dos dimensiones del problema, sostienen la intención de constituirse en la ‘mirada total’” (1996: 57-58).

Por su parte, Camilloni (2007) se ha valido de la metáfora botánica para ilustrar que la didáctica no es un árbol sino una gran red de conocimientos o, como hemos afirmado,

“la didáctica se asemeja más a un arbusto, o sea un conjunto de tallos que se ramifican desde la base, pero cuyas raíces están entrelazadas: no tienen un único tallo del cual se van desprendiendo las ramas, sino que a la vista aparecen tallos separados, pero hacia abajo sus raíces no reconocen un único origen o fuente...” (Menghini, 2014: 31).

En el mismo sentido que las raíces, Camilloni considera que “Las didácticas general y específicas deben coordinarse, en consecuencia, en un esfuerzo teórico y práctico siempre difícil de lograr, porque se trata de una coordinación que encuentra, a la vez, buenos motivos y grandes obstáculos” (2007: 27), y es posible que en la última década hayan primado estos últimos sobre los primeros, en un intento de búsqueda de autonomía de las didácticas específicas que las ha colocado en el centro de los debates.

En torno a esta polémica relación entre didáctica general y las didácticas específicas, Araujo señala que

“es preciso recuperar el diálogo [de las didácticas específicas] con la didáctica general, en tanto disciplina capaz de brindar reflexiones y proyecciones que consideren la complejidad de la enseñanza en un contexto socio-político-administrativo más amplio y articulada a una postura pedagógica de mayor alcance” (2006: 64).

El lugar privilegiado que se le ha otorgado a los especialistas de las didácticas específicas en las comisiones de CUCEN y ANFHE, permite afirmar que estamos ante una nueva configuración del campo de la formación de docentes y las disciplinas que abrevan en él. En principio, de la tradicional tensión bipolar y pendular entre disciplinares y pedagógicas, en la actualidad emerge una relación tripolar que deviene del lugar que intentan ocupar –y es posible que logren o, de hecho, hayan logrado– las didácticas específicas de las disciplinas. En segundo lugar, estas didácticas están avanzando desde su consideración como “didácticas”, hacia el campo propio de la práctica docente; campo que tuvo un desarrollo importante en las

últimas décadas y que se ha incorporado en muchos planes de formación docente desde primer año<sup>10</sup>.

La Resolución 787/12 del Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) aprobó el documento “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios”. En él se detallan los ejes y núcleos temáticos del campo de formación general, pedagógico y de práctica docente, dejando el específico para ser completado por las comisiones disciplinares específicas. Estas comisiones, para los casos de Letras e Historia, produjeron documentos denominados “Lineamientos preliminares profesorados universitarios en Letras/Historia”. En ellos se nota un avance de las didácticas específicas hacia el campo de la práctica profesional docente, proponiendo la denominación de “campo de la práctica profesional docente y de las didácticas específicas”. En esta identificación de las didácticas específicas con la práctica docente se perdería su rol de “bisagra”, es decir, dejarían de interactuar con la didáctica –que se ubica en el campo de la formación pedagógica, eje enseñanza– y se incluyen por entero en el campo de la práctica. En el documento de Letras se agrega, además, una nota que expresa: “La docencia en las Prácticas Profesionales de la Lengua y la Literatura debe estar a cargo exclusivamente de profesionales cuya formación de base sea en el campo de la disciplina específica, es decir Profesores de Letras de las UUNN”, con lo cual se agita la disputa en la lucha por el campo de actuación profesional.

Sin embargo, entendemos que las prácticas docentes no son una aplicación de las didácticas ni de otras disciplinas en particular. Como decíamos en otro trabajo, “para un análisis más complejo y amplio de las prácticas docentes se impone la necesidad de ampliar la mirada y recurrir a muchas otras de las ciencias de la educación e incluso aquellas propias de las ciencias sociales” (Menghini, 2014: 34), cuestión que no se agota con los aportes de las didácticas específicas.

La UNS está organizada por departamentos académicos y la histórica materia sobre la práctica docente o de la enseñanza ha estado siempre radicada en el Departamento de Humanidades, en el Área de Ciencias de la Educación. Esta materia la han cursado y la cursan todos los estudiantes de las distintas carreras de profesorado, independientemente de la especificidad disciplinaria. Los docentes a cargo de la misma, han sido y son profesionales de las ciencias de la educación o afines, res-

---

10 Esto ha sucedido en el caso de planes de estudios de profesorados para nivel inicial y primario, y otros que ofrecen los institutos superiores provinciales. En cambio, en las universidades prácticamente no ha habido avances al respecto y, en los tímidos intentos que aparecen en los documentos de ANFHE se observa que en estos espacios hay un avance de las didácticas específicas.

ponsables de la inserción y el acompañamiento de cada practicante en las escuelas secundarias para realizar la residencia docente.

Sin embargo, al momento de la residencia se trabaja en forma conjunta con los profesores asesores, quienes poseen una formación disciplinar y que, desde el cambio de planes de 2001, están a cargo de las didácticas específicas. Esta situación permite que durante las prácticas, los alumnos sean observados tanto por los especialistas disciplinares como por los especialistas de las ciencias de la educación. Cuestión que enriquece el proceso con el aporte de distintas miradas, aunque también sea lícito reconocer que a veces coloque a los residentes en una situación de cierta incertidumbre al no saber a quién responder frente a ciertas sugerencias.

Cabe destacar que, en general, los estudiantes valoran el trabajo conjunto, así como la posibilidad de cursar con estudiantes de otras carreras de profesorado, ya que les permite ampliar sus perspectivas acerca de la educación y la docencia en el nivel secundario. Este enriquecimiento es posible, precisamente, gracias a la estructura departamental de la UNS, que reconoce la especificidad teórica y práctica de las distintas áreas de conocimiento y de los distintos departamentos académicos.

### **El problema de la coyuntura: ¿el retorno a una mirada restringida sobre las prácticas y residencias docentes?**

Por lo que se desprende de los lineamientos producidos en las comisiones de ANFHE, todas las instancias relativas a las prácticas y residencias docentes quedarían en manos de docentes universitarios con formación en las disciplinas, sin cabida para que otros profesionales de la Pedagogía o Ciencias de la Educación puedan intervenir. Si bien no se cuestiona el papel importante que pueden tener los especialistas, consideramos que no se puede identificar la práctica docente con las didácticas específicas y que, por lo tanto, en los procesos de práctica y residencia también hay un espacio para otros profesionales –a veces considerados “generalistas”– que pueden aportar miradas más amplias que las centradas en las disciplinas, máxime en momentos en que la educación secundaria es considerada un derecho y una obligación para todos los ciudadanos. Hubiera sido deseable que estas comisiones plantearan un abordaje conjunto y articulado de los espacios de práctica docente, donde confluyan los especialistas y los generalistas con el propósito de enriquecer la formación de las nuevas generaciones de docentes.

En esta línea, podemos recuperar lo afirmado por Negrin *et al.* (2005) acerca de la tensión entre pedagógicas y disciplinares: “refleja no sólo unas tradiciones y de-

bates históricos en la formación docente, sino también, y especialmente, una lucha por la conservación o la transformación de la configuración de fuerzas profesionales que se enfrentan dentro del mismo campo. De esta manera, la tensión sigue sin resolverse”. Y quizás podríamos agregar que se ha complejizado con la emergencia de nuevos intereses en juego por parte de las didácticas específicas, que tienden a autonomizarse de la Didáctica (sin renunciar a ese término en su nominación) y avanzar hacia otros campos para disputar espacios, no precisamente con ánimo de integración y/o articulación.

## Bibliografía

- Araujo, Sonia** (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.
- Araujo, Sonia** (2013): *Perspectivas curriculares. Ideas para el diseño y desarrollo del curriculum*. UNICEN. Tandil.
- Bourdieu, Pierre** (1984): *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- Bolívar, Antonio** (1996): “El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización”. Pereyra, M. *et al. Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Pomares-Corredor. Barcelona.
- Camilloni, A.** (2007) “Didáctica general y didácticas específicas”. En Camilloni *et al, El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.
- Davini, María C.** (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Davini, María C.** (1996) “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales”. En Camilloni *et al. Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires.
- Gimeno Sacristán, José** (1989): *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia** (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós. Buenos Aires.
- Insaurrealde, Mónica** (comp.) (2016): *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc. Buenos Aires.
- Menghini, Raúl** (2014) “Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones”. En Malet, A. y Monetti, E. (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc. Buenos Aires.



- Menghini, Raúl, Vuela, Emiliano e Irazábal, Ana** (2009): “Políticas y diseños curriculares para la formación de docentes en la universidad: posibilidades y obstáculos”. *II Jornadas de Formación docente universitaria*. Universidad Nacional de Rosario.
- Menghini, Raúl y Negrin, Marta** (comps.) (2011): *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Baudino Ediciones. Buenos Aires.
- Menghini, Raúl y Negrin, Marta** (comps.) (2015): *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc. Buenos Aires.
- Neave, Guy** (2001): *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Gedisa. Barcelona.
- Negrin, Marta et al.** (2005): “Disciplinares vs. Pedagógicas: una tensión que no cesa”. *V Congreso Nacional y II Internacional de investigación educativa*. Universidad Nacional del Comahue.
- Pinkasz, Daniel** (1992): “Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos”. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Pogré, Paula; Krichesky, Graciela et al.** (2005): *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar*. UNGS/Papers editores. Buenos Aires.
- Souto, Marta** (2016): *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. HomoSapiens. Rosario.

## Documentos

República Argentina. Ley Federal de Educación N° 24.195/93

República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06

Consejo Interuniversitario Nacional. Resolución 787/12.

Asociación de Facultades de Humanidades y Educación. Lineamientos preliminares profesorado universitarios.

## Condiciones de enseñanza implicadas en los procesos de estudio

MARÍA AMELIA MIGUELES

MARCELA AUCH

FABIANA VIÑAS

mtalime@gmail.com / marcelaauch@yahoo.com.ar / fabianavi@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE, UNER)

Esta ponencia surge a partir del proyecto de investigación “*Entre la enseñanza y el aprendizaje, los procesos de estudio en las experiencias de formación académica de los estudiantes*”, llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)<sup>1</sup>. Durante su desarrollo, y a partir del diálogo con estudiantes de distintos años de cursado, encontramos diversos señalamientos acerca de la relevancia que tienen los profesores y sus formas de enseñar sobre los modos en que los universitarios se vinculan con los objetos de estudio. Desde estos análisis consideramos necesario hacer foco en la relación entre la enseñanza y los procesos de estudio en el ámbito de la universidad.

El juego desarrollado en cada institución entre docentes y alumnos, las cláusulas que organizan las relaciones entre el contenido enseñado, el profesor y los alumnos, manifiestan como rasgo común su carácter implícito (Chevallard, 1997). Estas *cláusulas del contrato*<sup>2</sup> siempre presentes pero no explicitadas “condicionan” la relación con los saberes y “caracterizan” particularmente el proceso didáctico que se lleva a cabo. Ante esto, en nuestra investigación hemos considera-

---

1 El equipo a cargo del proyecto estuvo conformado por las profesoras: Amanda Blaser, Susana Sattler, Gloria Tarulli, Fabiana Viñas, María Inés Monzón, la Dirección de Dra. María Amelia y la Co-dirección de la Prof. Marcela Auch. Se realizaron entrevistas en profundidad a estudiantes de las cohortes 2007, 2008, 2009, 2010 y 2011, de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

2 Recuperamos conceptualizaciones de Guy Brousseau (2007) que, desde su preocupación por la enseñanza de la Matemática, desarrolla la noción de *contrato didáctico* inscribiéndola en lo que denomina *teoría de las situaciones didácticas*. Propone una línea de pensamiento que enfatiza las interacciones sociales en las situaciones de enseñanza entre docentes, estudiantes, saber didáctico y entorno social. Según su teoría estas interacciones sociales condicionan los aprendizajes, no sólo en cuanto al objeto de aprendizaje en sí sino también respecto del modo en que se aprende. Retomamos además aportes de Chevallard, Bosch y Gascón (1997) a partir de los cuales pensar al estudio como objeto principal del proceso didáctico. Lo sitúan como ese *eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje* y refieren a la necesidad de repensar el contrato didáctico en torno a las responsabilidades que esto supone, adjudicándole al alumno parte de la responsabilidad asignada casi exclusivamente al profesor.

do a los estudiantes como “*reveladores de las características de las situaciones a las que reaccionan*”<sup>3</sup> (Brousseau, 2007: 24), contemplando la posibilidad de que sus modos de estudiar estén ligados a las situaciones de enseñanza. Es preciso aclarar que no estamos convalidando una vinculación determinante entre procesos de estudio y enseñanza, pero sí se advierte su mutuo condicionamiento en la relación alumno-profesor.

Un riesgo común es entender que el *contrato didáctico* es una producción del docente, una suerte de normas y expectativas que deben ser explicitadas, con la mayor claridad posible al inicio del año escolar, para garantizar un buen funcionamiento del sistema didáctico<sup>4</sup>. Brousseau (2007) argumenta sobre la imposibilidad de prescribir normativamente las acciones y efectos de una práctica de enseñanza a realizar, dada la relación no isomorfa entre la enseñanza y el aprendizaje; sin embargo, sostener esta ilusión es un elemento indispensable para que la relación didáctica (entre prácticas de enseñanza y de aprendizaje) tenga lugar y sea posible. Esto supone generar expectativas mutuas, hacerse una idea de lo que cada uno espera y piensa del otro (docentes y alumnos).

Este contrato, por lo tanto, está sujeto a una serie de paradojas. La primera de ellas es que no es posible pactar un *contrato didáctico* entre docente y alumnos, dado que la decisión acerca del saber que se pone en juego en él no siempre puede acordarse entre los sujetos que intervienen. La relación pedagógica es asimétrica, se instituye en dos registros de saber diferentes: el docente debe saber más, antes y de otro modo. La segunda señala que el proceso de aprendizaje desoirá la forma y el tiempo legal de adquisición del saber previsto por el docente. La adquisición del saber es un proceso singular de toma de decisiones personales que “desordena” el orden instaurado por la enseñanza.

En medio de estas paradojas se inscriben los procesos de estudio de los alumnos en sus experiencias de formación docente, condicionados por las propuestas de enseñanza de los profesores (en sus aspectos metodológicos y evaluativos) y por el vínculo que se establece entre unos y otros. Suponen relaciones epistémicas e iden-

---

3 En estas reacciones de los estudiantes participan modelos implícitos de acción que son proyecciones ante situaciones que funcionan con cierta regularidad, lo que permite que el sujeto pueda realizar anticipaciones. Estos modelos implícitos de acción se van modificando como parte del proceso.

4 Brousseau lo denomina *medio material* de la enseñanza, al respecto plantea: “... cuando el profesor prepara su clase, organiza un medio – que incluye las reglas que definen el éxito y el fracaso- llamado ‘medio material’ (aún si no hay objetos concretos). Debe considerar también las interacciones del sujeto con ese medio. A este sujeto simbólico lo llamamos actor objetivo. (...) Este par medio-actor constituye la situación objetiva que se propone efectivamente al alumno y con la que debe interactuar” (Brousseau, 2007: 54).

titarias con el aprender y con el saber, que estarán presentes en las prácticas de enseñanza y en el desempeño de la profesión.

### **“Necesito que me expliquen bien”, solicitudes al docente**

En las particularidades que adquiere cada contrato didáctico se inscriben demandas y expectativas de los estudiantes respecto de las prácticas de enseñanza de los profesores. La mayoría de los alumnos entrevistados le otorga gran importancia al cursado y en especial a la palabra del docente. Sobre todo en los primeros años los criterios de selección de lo que deciden estudiar están vinculados con lo que los profesores indican, insinúan o exponen en clase. En base a ello priorizan, abandonan, destacan o relacionan saberes. Valoran las *“buenas explicaciones”*, con diferentes maneras de enunciación y estableciendo relaciones con temas y situaciones de actualidad. No así el uso de ciertos recursos como el power point cuando, según comenta una estudiante, *“...sólo sirve como ayuda memoria del profesor y no se agrega nada a lo que está escrito en las filminas”*.

No todas las exposiciones merecen atención. Se justifica tomar apuntes y escuchar a algunos profesores porque *“dicen algo más”* que lo que encuentran en los textos, no así a otros que se limitan sólo a reproducirlos. En los primeros casos, los apuntes de sus clases se constituyen en elementos fundamentales para el estudio.

Comentan también que se les hace complejo entender el lenguaje de algunos docentes -*“el idioma en que hablan”*-, les cuesta *“seguirlos”* en la lógica que organiza sus relatos y exposiciones.

La claridad en la expresión de las ideas es una condición que demandan tanto a los docentes como a sí mismos en las evaluaciones orales o escritas; ayuda al estudio y comprensión de los temas y demuestra al mismo tiempo *“lo sabido”* y cómo se lo ha significado.

Aunque reconocen la necesidad de las explicaciones, destacan los momentos en que este proceso, que se inicia en la clase, alcanza instancias de autonomía en las cuales producen conocimientos con independencia del docente:

*“... digo ‘ya lo aprendí, lo estudié’, termino de leer todo, y no sólo que lo puedo decir sino que ahí hago mis propias conclusiones, al decir ‘este tema lo relaciono con éste’ y es ajeno a lo que nosotros vimos en clase; nadie me lo explicó sino que esa conclusión la saco yo sola. Entonces ese es el momento en el que digo://¡ah bueno, entendí!, y lo puedo expresar”*.

En definitiva, es una manera de probar que “se puede”, desde un vínculo pedagógico que asume el proceso de aprendizaje de los estudiantes como resultado de una multiplicidad de reacciones posibles.

### **“No me dejen hablando solo”, la importancia de los vínculos que se gestan en clase**

Precisamente el vínculo que se establece con los profesores se constituye en otra de las condiciones fundamentales en los procesos de estudio. Los alumnos destacan la importancia del diálogo, que a algunos les resultó muy difícil en el primer año. Animarse a preguntar, a aclarar dudas o a pedir explicaciones les significa un gran aporte para el estudio. Critican las propuestas de enseñanza sostenidas sólo desde la exposición o la monopolización de la palabra del profesor.

Prefieren estudiar materias en las que el debate, la reflexión y el intercambio entre pares y con los docentes, tienen lugar, en las que pueden expresarse y opinar con más confianza; incluso, decía una alumna, *“no es necesario volver a estudiar”*.

Destacan las oportunidades en las que se expusieron ante docentes y compañeros para explicar un tema, con la exigencia y preocupación de que “les entendieran”; constituyen espacios de estudio que los acompaña en la comprensión de textos que leyeron en soledad, pueden confrontar distintas interpretaciones accediendo más precisamente a “la correcta” - que es evaluada por el docente a cargo. De este modo, los procesos de producción de conocimientos en el aula están atravesados por un sistema de normas y creencias que, de alguna manera, orientan el tipo de exploración, abordaje, búsqueda y validación que los alumnos están dispuestos a poner en juego (C/f Sadovsky, 2005).

Un estudiante comenta que le lleva un tiempo “entender” la dinámica de las clases y la propuesta de cada profesor. Antes de comenzar a participar con sus palabras e ideas, toma en cuenta no sólo los comentarios y apreciaciones de otros compañeros – que forman parte de las representaciones institucionales sobre cada materia – sino además el programa, los objetivos y lo que va sucediendo en las diferentes clases. Recién después de esta “mirada inicial”, empieza a debatir, interviene, expresa sus opiniones; se siente “habilitado” a hacerlo cuando el docente abre un espacio en el que no teme expresar preguntas o comentarios simples, sin desaprobaciones: *“...que te permita decir lo más común, lo que vos estés sintiendo en ese momento”*.

En este sentido, y retomando palabras de Charlot (2006), en la relación con el aprender y más específicamente con el saber, cada sujeto establece un conjunto de relaciones - con un objeto, una situación, una ocasión, una obligación -, lo que implica relaciones con los otros y consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación.

Algunos alumnos cuentan que el espacio para el intercambio está dispuesto por el profesor y sin embargo ellos mismos limitan su participación en las clases: “... cuando tenés que dar ejemplos de la vida diaria, de cosas que me han pasado, eso yo no lo comento, lo tengo para mí. Lo anoto pero no lo comento, iporque me da cosa! Pienso que va a estar mal”. En otros casos, controlan sus acciones ante las presiones que sienten de los profesores:

“Por ahí le he hecho preguntas para sacarme las dudas, pero me ha pasado particularmente con un docente que no le podés preguntar, no sé si es su personalidad. Lo he visto mucho con los compañeros, tienen una especie de temor a preguntar, más aquellos que recién han salido de la secundaria, que están inhibidos, no se animan”.

Vemos así como, aunque es al docente a quien se le atribuye la responsabilidad principal de trazar las líneas del “contrato”, el estudiante decide acerca de los usos que hace de lo que se le pone a su disposición. De tal modo, los alumnos elaboran un conjunto de normas que monitorean su accionar, habilitando ciertas posibilidades e inhibiendo otras (Sadovsky, 2005).

Plantean que algunos profesores transmiten un modo de estudiar a través de la manera en que abordan los textos, las películas que proponen para el análisis, las preguntas que comparten, las sugerencias que ofrecen y por sus recorridos de formación. Las “marcas” que dejan en los textos que fotocopian, son valoradas como referencias claves para seleccionar “lo más importante”, indicios de un proceso de estudio que los docentes ya han realizado y que los alumnos toman en cuenta para abordar la “inmensidad” de textos e ideas con los que se encuentran en esta nueva institución. Eso “*implícito que el docente te transmite, sin decirlo*”, particulares maneras de estudiar y vincularse con los saberes, es interpretado en cada situación de enseñanza.

Comenta una alumna que las exigencias de las cátedras y de los profesores a cargo llevan a que los estudiantes “*se pongan las pilas*”. Convocan a un compromiso mutuo de autoexigencia en el estudio. Si los docentes manifiestan apasionamiento y autonomía en las relaciones con el saber y compromiso con su profesión, inci-

den para que los alumnos se permitan relaciones más autónomas, tomando posiciones personales, “*dando lugar a la imaginación*”, le atribuyan sentidos a lo que estudian (buscan otra bibliografía para profundizar y ampliar los temas, recurren a películas, se cuestionan, “*se despegan de los textos*” para pensar por sí mismos).

### **“Le falta una vueltita”, cuando la evaluación acompaña los procesos de estudio**

Entre los componentes clave del contrato didáctico encontramos las *situaciones de validación* y los criterios de *acreditación*. Los alumnos valoran las instancias de escritura en tanto les permiten ponerse a prueba, evaluar lo aprendido. Del mismo modo, las correcciones de los profesores. Proponen no reducir estas devoluciones a la aprobación o desaprobación, o simplemente al colocar una nota. Decía una alumna:

“...es como que el profesor te va conociendo a ver cómo escribís, qué es lo que te queda del texto. Creo que pocas veces pasó que nos hacían un comentario del parcial, pero en la mayoría de los casos era la nota y ya está; te fue bien, no te fue bien, vení la próxima a recuperar”.

Reclaman expresiones de *validación* por parte del profesor para saber si el proceso que realizaron o el texto producido poseen cierta *legitimidad epistemológica*<sup>5</sup> (Chevallard, 1997) o si, por el contrario, necesitan revisión, reformulaciones. Nos comenta una de las estudiantes:

“*Son interesantes para mí las instancias de trabajos prácticos. A veces hemos hecho trabajos que nadie te devuelve o nunca te corrigieron. Entregás y ahí quedó. Es frustrante, esperamos una devolución en el sentido de ‘a ver chicos ¿qué hicieron?, me pareció interesante, me parece que podrías buscar más por acá’*”.

Mencionan el desagrado que les provoca cuando les dicen “*le falta una vueltita*”: “*...siempre hablamos con los compañeros sobre esto que dicen del trabajo. Lo de la vueltita es muy recurrente. Resulta muy violento escuchar eso porque uno está poniendo todo de sí para resolver bien los trabajos y que te digan de esa manera*”.

---

<sup>5</sup> Chevallard define a la “legitimidad epistemológica” como una de las condiciones del saber sabio, en tanto actualización y validación en el ámbito de producción académica.

Los estudiantes suponen un compromiso por parte del docente, de allí que devoluciones como éstas los desconciertan. Como señala Brousseau (2007), ante las dificultades, cada uno (docente y alumno) presume la existencia de un contrato que los une, con compromisos mutuos - en uno de explicar y en otro de comprender - y buscan las cláusulas y sanciones de ruptura.

Al mismo tiempo, reconocen la importancia de aquellas materias en las que se corrige la escritura y se generan diferentes instancias de revisión, como modos de reelaboración del conocimiento y del propio aprendizaje, en las que la reescritura tiene lugar tantas veces como sea necesario para llegar a “un buen trabajo”, mejorado, enriquecido. Decía una alumna: “... *después, cuando me sentaba a estudiar, ahí me servía más y lo volvía a repensar, a ver cómo lo encararía*”.

En torno a estos comentarios podemos volver a otros de los conceptos planteados por Brousseau (2007): la *devolución* y la *institucionalización*. La *devolución*, como el acto por el cual el docente hace que el alumno acepte la responsabilidad ante un determinado problema de conocimiento o situación de aprendizaje. La intención es que el alumno asuma su “responsabilidad” en la construcción de la respuesta a la cuestión trazada, abriendo la posibilidad de un retorno reflexivo sobre las acciones que realizó ante este planteo. Se establece, de este modo, una suerte de negociación en la que tiene lugar una construcción del alumno sostenida por la colaboración del docente. Mientras que la *institucionalización*, llevada a cabo por el docente y esperada por los alumnos, conlleva una serie de intervenciones que exceden el preparar situaciones de enseñanza o de evaluación. Implica además, dar cuenta de lo hecho por los alumnos, describir lo sucedido en determinadas condiciones de aprendizaje y lo que se vincula con el conocimiento en cuestión, explicar los eventos de la clase en tanto resultados de los alumnos y de la enseñanza, asumir e identificar un objeto de enseñanza, acercar las producciones de los conocimientos a otras creaciones (culturales o del programa), indicar cuáles podrían ser tratadas o integradas en próximos problemas o temas<sup>6</sup>. En este sentido, devolución e institucionalización son procesos complementarios.

Volviendo a las expresiones de los estudiantes, podemos interpretar demandas de institucionalización frente a la responsabilidad que creen haber asumido ante la devolución del profesor. Necesitan que les ofrezca cierta seguridad respecto de “lo

---

6 Agrega Brousseau que sin estos espacios de institucionalización: “... los conocimientos privados e incluso los públicos permanecerían contextualizados y tenderían a desaparecer si no se los reubicara dentro de un repertorio especial cuya importancia y uso no fueran confirmados por la cultura y la sociedad”(2007: 28).



sabido”, que marque un rumbo y les permita reformular lo realizado. Reconocen también que cada cátedra establece particulares maneras de sostener o no esta complementariedad.

Como vemos, los estudiantes tratan de entender las cláusulas del contrato didáctico que organiza la relación entre el profesor, los alumnos y el saber que se enseña, se evalúa y se estudia. Buscan indicadores, señales, en comentarios de compañeros, en la propia experiencia de cursado, en las consignas de los trabajos prácticos, en las correcciones de los docentes; datos en los que basarse para saber qué se espera de ellos, de sus procesos de estudio, de sus relaciones con el saber. Esta búsqueda no sólo se da en los estudiantes de los primeros años sino que se mantiene también en los que están próximos a egresar. Comenta una estudiante de tercer año:

“Los criterios que uno tiene lamentablemente son los que sabe que tiene el profesor a la hora de tomar el examen. Si estás preparando un parcial decís ‘bueno, esto no lo estudio porque sabes que no lo toma, porque siempre ha tomado en todos los exámenes finales esto otro’. Es cuestión de saber más o menos la dinámica de la clase, cómo se fueron dando los temas y tal vez un textito chiquito que dice lo mismo que otro, lo sacás. A veces tenemos muchos textos de lo mismo”.

Como analiza Ortega (2008), se buscan “atajos” que permitan aprobar, acreditar, decir lo que espera el profesor. Los condicionamientos académicos no pueden eludirse y para avanzar hay que estar “...a mitad de camino, entre lo que pide el profesor y lo que yo opino”, según lo expresa una alumna de los últimos años.

Cuenta una estudiante que en algunas materias, cuando leía se centraba en el sentido del texto, dejando de lado los detalles, pero que al rendir se los pidieron. Tuvo que cambiar el modo de estudiar esa materia, de acuerdo a lo que interpretó como criterios de acreditación. Sin embargo no todas las cátedras plantean las mismas condiciones de aprobación e igual relación con los saberes: “...depende de cada materia, para las que piden memorizar hago cuadros, afiches, para fijar, con distintos colores. Para las otras es imposible hacer una afiche, piden una lectura más comprensiva, establecer relaciones”.

## **“Para la próxima clase lean...”, temporalidad, orden y memoria didáctica**

Es una exigencia casi unánime en las cátedras de la Facultad que se soliciten lecturas para cada clase. Los alumnos consideran importante hacerlo para comprender lo que tratan, plantear preguntas e intervenir en los debates que se den en los encuentros. Al mismo tiempo, sienten como un gran peso el no poder cumplir con las lecturas de todas las cátedras, dada la cantidad de materiales que consideran excesiva.

Crean fundamental que los profesores les anticipen el texto y el tema a tratar de un encuentro para otro. Valoran cuando se centran en un tema, en una bibliografía específica y les dan elementos claves que les permiten entender conceptos y lógicas de organización de los textos, que los acompañan mediando en las lecturas que han hecho o harán de manera individual; cuando introducen los temas y los retoman ante cada nuevo comienzo. Tareas que, como antes señalábamos, son parte de las prácticas de institucionalización que realiza el docente.

Algunos comentan la incomodidad que les provoca que “*una profesora mencione más de diez autores distintos*” y no saber a qué está refiriendo. Decía una alumna:

“...el hecho de estar en una clase y no saber qué material leer, porque no entendés de qué está hablando la docente, a mí se me complica bastante, no me pude sentar a leerla todavía, no sé qué está haciendo la docente, no le entiendo, estoy completamente perdida”.

Lo sienten como una “desorganización” porque no les permite seguir el sentido del relato, vincularlo con lecturas que han hecho o encontrar algún hilo conductor cuando arriban a los textos a estudiar.

Aunque en pocos casos<sup>7</sup>, recuerdan a algún profesor de la institución que les ayudó en sus maneras de estudiar. Cuenta una alumna que organizaba grupos, “*como clases de consulta*”, atendía sus dudas y los orientaba acerca de qué era fundamental en cada tema y unidad; elaboraba un mapa conceptual que a su vez les servía de organizador para hacer los resúmenes. Aportes que tomó para estudiar otras materias.

---

7 Diferencian el acompañamiento en los modos de estudio del asesoramiento para elaborar un texto académico. De allí que reconozcan que en algunas cátedras, sobre todo de primer año, les enseñaron a confeccionar un ensayo, una monografía, a citar u organizar un escrito, pero no lo contemplan como parte del aprender a estudiar.

Por otra parte, y como veníamos analizando, los estudiantes destacan las propuestas metodológicas que incluyen actividades de escritura, que les exigen elaboraciones creativas, que los guían con información relevante, dando pautas para producir sus trabajos. En los primeros años, realizar estos trabajos y parciales en forma periódica, los organiza para saber qué estudiar, sobre todo cuando se preparan para una instancia de acreditación. La secuencia de las consignas les da pautas de los pasos a seguir para el estudio.

En algunas cátedras, en instancias previas a los parciales, se revé lo tratado “*haciendo una especie de resumen de los temas*”; les dan la posibilidad de preguntar sobre lo que no entendieron o quedó confuso. Una suerte de *tarea evocativa* que comparten alumnos y docentes, poniendo en juego *la memoria didáctica*<sup>8</sup> (Brousseau, 2007). No se enseña todo otra vez sino que se retoman problemas, situaciones, cadenas discursivas que permiten, a quienes participaron del cursado de la cátedra, recordar y organizar los conocimientos.

Brousseau (2007) hace referencia a que el sistema didáctico funciona con frecuencia “sin memoria”, sin considerar la experiencia de los estudiantes en relación a determinados saberes; cuestión que excede ampliamente la simple consideración de los temas desarrollados con anterioridad a su intervención. En ese sentido, las referencias que el docente tiene respecto de los saberes con los que cuentan sus alumnos y pueden poner en juego en una situación de aprendizaje, se basan más bien en supuestos y usos culturales. De ello se deriva el divorcio que suele darse entre el discurso del docente y los saberes de los estudiantes. En este contexto es recurrente la presencia del “olvido de los estudiantes”: “los estudiantes dicen no haber estudiado un asunto que sí estudiaron, simplemente porque no lo reconocen cuando el docente lo presenta de un modo que no tiene en cuenta las situaciones específicas en las que tuvieron oportunidad de aprenderlo” (Sadovsky, 2005: 58-59).

Una estudiante, próxima a recibirse, reflexiona acerca de la inquietud que le provocan las situaciones de *olvido* de algunos saberes que ha estudiado con profundidad en otros tramos de su formación. Destaca la importancia de que “*se retomen todo el tiempo en las clases*”, la necesidad de que el docente intervenga insistiendo, dejando ciertos mojones que ayuden a evocar determinados saberes, señalando un sitio al que va a ser necesario retornar. Decía otra estudiante de segundo año:

“Hay cosas que se retoman todo el tiempo en las clases y decís ‘no puedo no saber esto porque es la base de tal y tal cosa. No puedo no saber lo que piensa este autor porque de lo que piensa este autor retoman los diez que siguen, entonces la base es saber lo que dice ese autor, para después poder entender todo lo que sucedió o todo lo que piensan los pensadores después de él. A veces hablamos de un autor pero no de un texto específicamente, sino de algunos conceptos, y si bien leo el texto entero voy a hacer más hincapié en lo que hablamos en clases, en lo que enfatiza el profesor”.

La *memoria didáctica* como elemento constitutivo de la enseñanza nos sitúa de cara a la dimensión del tiempo presente en el contrato didáctico. Retomando a Chevallard (1997) podemos reflexionar acerca de la ficción constitutiva del tiempo didáctico legal, el que establece el texto de la enseñanza que pretende programar y secuenciar aprendizajes, aún cuando el orden del aprendizaje no sea isomorfo al orden establecido por la enseñanza y cuando el tiempo de los aprendizajes refleje una pluralidad irreductible al modelo de temporalidad instituido. Sin embargo se trata de una ficción necesaria en tanto el tiempo legal de la enseñanza interpela al alumno como sujeto didáctico, lo mueve a reaccionar y “...frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico (...) debe, en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste”(Chevallard, 1997: 80).

Como hemos dicho desde el comienzo, el estudio se ubica precisamente entre la enseñanza y el aprendizaje. Estos procesos, si bien se pueden desencadenar en la situación de clase, siguen viviendo más allá de ella. Para llevar adelante estos procesos de estudio los estudiantes deben desarrollar una actitud hermenéutica que les permita interpretar lenguajes, expectativas de los profesores, el contrato didáctico de cada cátedra. Contrato paradójico y ficcional que surge de la singularidad de la situación y de las “reacciones” de docentes y alumnos, sostenidas por la intención de enseñar, aprender y estudiar.

### **Para concluir...**

Lo que sucede en la clase, indudablemente, organiza los saberes, conforma un andamiaje fundamental en los procesos de estudio. Los estudiantes advierten la existencia de responsabilidades compartidas entre el docente y el alumno, aunque

diferentes entre sí. Reclaman la presencia del docente y reconocen a aquellos que orientan, insisten, ordenan, generan procesos de *devolución*, de *institucionalización* y promueven ciertos espacios de resignificación de la *memoria didáctica*. A su vez, sobre todo en los alumnos de los primeros años de la carrera, está presente la demanda de una mirada aprobatoria del profesor, que podemos vincular con la búsqueda de certezas y de reconocimiento por parte de otro a quien se le atribuye determinada autoridad en el ámbito institucional. Las palabras, las orientaciones, las propuestas metodológicas y los vínculos que los docentes generan constituyen contribuciones imprescindibles para los estudiantes. Como decíamos, se destaca el vínculo con el docente como interlocutor válido, sujeto al que se le supone un saber y como el que habilita un espacio de participación, otorga un lugar, media de un modo singular en las relaciones con los objetos de estudio.

No obstante, a esta suerte de “dependencia” de la intervención y de la mirada valorativa del profesor, suman la importancia del aprendizaje autónomo, contraponiéndolo a las exigencias de reproducir y memorizar conocimientos y a la imposibilidad de decir sus opiniones, de producir el propio texto del saber. Tal vez, como señala Castoriadis (2005), reclaman esa autonomía en la educación, que les permita poner en cuestión la misma institución que les ofrece esta posibilidad. Una paradoja que resulta constitutiva de la educación como institución misma de la sociedad.

Y si hablamos de procesos de estudio y propuestas de enseñanza, inscriptos en un curriculum de formación de docentes, indudablemente la experiencia de los estudiantes en estos ámbitos educacionales incidirá en la construcción de sí como docentes y en el futuro desempeño profesional. Se ponen en juego proyecciones e identificaciones en el intento de comprender a otros y a las situaciones que éstos generan, y de imaginarse a sí mismos como profesores en el futuro.

Decían los estudiantes: *“todo el tiempo, a medida que vamos analizando nuestra situación como estudiantes de esta facultad, pensamos en las prácticas de enseñanza que llevaremos adelante, en cómo seremos como docentes”*. Estas experiencias que viven los estudiantes estarán presentes en las situaciones didácticas que ellos mismos crearán cuando se desenvuelvan como docentes, a veces como relatos e interpretaciones, y en otras, como prácticas naturalizadas y sin posibilidades de análisis. Porque la situación de enseñanza que prepara y coordina el docente para relacionar a sus alumnos con el saber pone de manifiesto la propia historia y su relación con el saber (Blanchard Laville, 1996).

## Referencias bibliográficas

- Blanchard Laville, Claudine** (1996): *Saber y relación pedagógica*, Bs. As.: Serie Documentos, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Ed. Novedades Educativas.
- Brousseau, Guy** (2007): *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Bs. As., Libros del Zorzal.
- Castoriadis, Cornelius** (2005): *Figuras de lo pensable*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, Blanchard** (2006): *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Uruguay, Trilce.
- Chevallard, Yves** (1997): *La transposición didáctica, Del saber sabio al saber enseñado*, Bs. As., Aique.
- Chevallard, Yves, Marianna Bosch y Joseph Gascón** (1997): *Estudiar Matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Cuadernos de Educación, ICE – HORSORI. Universidad de Barcelona.
- Ortega, Facundo** (2008): *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*, Bs. As., Miño y Dávila.
- Sadovsky, Patricia** (2005): “La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática”, en Alagia, H. y otros, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*, Bs. As., Libros del Zorzal.- Blanchard Laville, Claudine (1996): *Saber y relación pedagógica*. Bs. As.: Serie Documentos. Fac. de Filosofía y Letras de la UBA. Ed. Novedades Educativas.

# La formación práctica en Veterinaria: un estudio de caso en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad de Buenos Aires

MARCELO MIGUEZ

FABIANA GRINSZTAJN

LUIS AMBROS

msm@fvet.uba.ar / posgradodocencia@fvet.uba.ar / estudiantil ambros@fvet.uba.ar

Facultad de Ciencias Veterinarias UBA

## Introducción

Algunas preguntas orientan el desarrollo del presente estudio de caso ¿Cómo se realizan las actividades que permiten una práctica anticipada de la actividad profesional en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA? ¿De qué modo su consecución contribuye a formar estudiantes reflexivos con criterio y capacidad crítica? ¿Qué oportunidades ofrece la facultad para ello? ¿Cómo son vivenciadas estas experiencias por los alumnos y por los docentes que se encuentran a cargo? ¿Qué tipo de actividades prácticas se realizan con mayor frecuencia?

Como resultado se espera establecer las características que adoptan las actividades prácticas en el diseño y el desarrollo curricular de la FCV - UBA, y sus impactos en cuanto a la formación de profesionales con competencias requeridas para un buen desempeño en sus ámbitos de actuación. Se pretende establecer por un lado el tipo de actividad práctica que se desarrolla, el alcance que tiene la misma en términos de la formación para la profesión y por último orientar a través de lineamientos de acción el desarrollo de propuestas que permitan integrar conocimiento teórico y práctico, desde una perspectiva reflexiva. Se fundamenta la necesidad de encarar prácticas reflexivas en la universidad, contribuyendo así a la formación de profesionales que cuenten con competencias genéricas y específicas vinculadas al campo de desempeño del veterinario desde una orientación contextualizada y situada de la experiencia de práctica. Se enmarcan dos líneas de trabajo articuladas: una de carácter conceptual teórica y otra de carácter práctico-instrumental y propositivo, vinculado a la toma de decisiones de gestión pedagógica e institucional a la hora de intensificar la formación práctica de futuros profesionales veterinarios.

## **Objetivos específicos**

Fundamentar de manera teórica la necesidad de intensificación de la formación práctica de futuros profesionales.

Establecer la relación entre las actividades destinadas a la formación práctica y los contenidos teórico-conceptuales de cada materia.

Identificar los aspectos que favorecen a la formación integral del alumno en el desarrollo de las actividades de práctica. Indagar si en la observación y la reflexión sobre las acciones realizadas.

Analizar si el alumno, gracias al trabajo del docente, es capaz de integrar reflexión en la acción, en simultáneo con la ejecución de la tarea en curso.

Identificar las modalidades en las cuales se ofrece al alumno una formación anclada en el contexto en el que actúa (social, económico, político) desde una visión situada de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la acción.

La investigación tiene un importante alcance social, no solamente pedagógico, por cuanto la orientación pretendida focaliza la mirada en aspectos sociales de la profesión, que requieren también experiencias de práctica en contexto y reflexión sobre la acción.

El veterinario interactúa con diversos actores, productores, propietarios de mascotas, funcionarios públicos, peones de campo, otros profesionales, por lo cual la incidencia de su acción influye de un modo sustantivo en sus decisiones. El impacto de su tarea afecta no sólo a los animales objeto de intervención, sino a una familia, una producción, a la sociedad en general, por lo cual la inserción social del veterinario es parte del proceso de aprendizaje a adquirir en cualquier tipo de práctica profesional. Formar profesionales de manera integral capaces de dar respuesta a las diversas demandas sociales, en los distintos ámbitos de desempeño, resulta un faro que guía en este estudio la búsqueda de información y su correspondiente análisis.

Dado que se realiza un estudio que se centra en la identificación de aspectos de la formación práctica del veterinario que puedan requerir modificaciones y/o mejoras, el mismo resulta significativo y extensivo para la formación de profesionales en otros campos disciplinares, ya que algunos ejes, enfoques y perspectivas que se desprenden del análisis permiten su transferencia a la enseñanza y formación de otros campos, siendo por lo tanto su alcance más amplio que el que se espera para carreras de veterinaria y medicina veterinaria.



Se presenta en este trabajo específicamente el instrumento de gestión académica que ha permitido obtener una aproximación inicial al desarrollo de las prácticas: registro de prácticas o Bitácora.

## **Desarrollo**

Los problemas curriculares de integración de conocimientos en relación con los campos de actuación profesional se dirimen por lo general en espacios de práctica. Si la práctica es entendida como la experiencia en la acción en una situación real o simulada que se asimila a las propias de los ámbitos de actuación profesional, se reconoce entonces como parte intrínseca y constitutiva de los procesos formativos.

El aprovechamiento y optimización de las oportunidades de realización de actividades a partir de dispositivos de práctica durante la formación resulta imprescindible en pos de obtener profesionales altamente competentes y reflexivos, capaces a su vez de tomar decisiones fundadas y con criterio en el ejercicio de su actividad.

El énfasis en el desarrollo de una práctica se sitúa en el aprendizaje en la acción. Los estudiantes aprenden a hacer aquello que los convertirá luego en expertos o especialistas, son por lo tanto son los expertos quienes orientan e introducen a los novatos en la práctica profesional, y en las tradiciones de una profesión. Los dispositivos de la formación práctica permiten que los alumnos puedan ejercitar una actividad que compromete la integración de conocimientos, la aplicación en contextos específicos y las acciones propias de un profesional supervisados por un experto. Él práctico en su hacer identifica, reconoce y evalúa la situación y a partir de su conocimiento profesional, elabora nuevas respuestas para cada situación singular. Es por ello que la práctica supone la combinación de acción, pensamiento, experiencia y reflexión.

La aplicación de conocimiento teórico no parece suficiente, en todo caso, constituye solo un aspecto de la acción práctica. Cuando hablamos de competencia este concepto nos remite a la idea de alguien que sabe que posee una capacidad reconocida para afrontar una situación, que posee cierto dominio, de habilidades y recursos. Este concepto recoge las acciones de captar, pensar, explorar, moverse, atender, percibir, formular, manipular, introducir, cambios que permitan una interacción competente en un medio dado. Bruner (1979).

Los procesos de acreditación de carreras de Veterinaria en el país han implicado a su vez la revisión de los planes de estudios no solo en términos de los contenidos mínimos que las carreras deben garantizar, sino en cuanto a la intensidad de la

formación práctica de los futuros profesionales. El perfil definido en esta resolución se centra en tres aspectos fundamentales: proporcionar al egresado un veterinario o médico veterinario una formación de carácter generalista que lo capacite para ejercer la profesión y seguir programas de especialización. Formar científica y tecnológicamente al estudiante para que este se encuentre capacitado para comprender y resolver problemas en los campos de la salud del bienestar y la producción de especies animales, terrestres y acuícolas, en la salud pública, la protección la calidad y tecnología de alimentos, y en la preservación del ambiente y desarrollar en los estudiantes las capacidades para integrar planificar gestionar investigar, desarrollar y transferir acciones en los campos señalados teniendo como objetivo el promover la salud y la calidad de vida de los animales y en consecuencia ayudar a mejorar la calidad de vida del hombre y una producción eficiente en el marco del desarrollo sustentable.

Se especifican las características que debe adquirir la intensidad de la formación práctica: Corresponde a aquellas actividades mediante las cuales el alumno adquiere las habilidades y destrezas para la observación de fenómenos hechos y elementos biológicos (habilidades y agudeza sensorial) y para la ejecución de procedimientos (con un importante componente visomotor). Implica también la intervención (el contacto) sobre animales bajo supervisión docente. Incluye el uso de conocimiento, búsqueda de información, resolución de problemas, ejecución de pruebas de laboratorio, análisis de casos, trabajo en terreno, interacción con usuarios de servicios profesionales. Esta normativa ha implicado modificaciones en los planes de estudio de las carreras de veterinaria del país y transformaciones al interior de las cátedras de cara a su cumplimiento o bien a la mejora en términos de la excelencia.

La FCV - UBA no ha sido ajena a estos cambios aun habiendo obtenido la acreditación por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria por un lapso de 6 años ya en dos oportunidades, así como la acreditación correspondiente al Arcusur (Mercosur) también en dos oportunidades. Para ello ha debido reconsiderar contenidos y modalidades de trabajo y, como en todo proceso de autoevaluación, de una manera reflexiva identificar fortalezas y debilidades con el fin de mejorar la oferta y actividad académica. Esta revisión a su vez se vinculó a los resultados y rendimiento de los estudiantes en cada facultad del país.

Desde esta perspectiva, profundizar uno de los aspectos más valorados por los procesos de evaluación interna y externa como lo es *la formación en la práctica* resulta una necesidad institucional y un paso en el camino de la mejora continua.

El estudio aporta un conjunto de abordajes y propuestas para profundizar la formación práctica en pos de la adquisición de competencias para un profesional en condiciones de enfrentar los desafíos de la profesión veterinaria en el nuevo siglo, a su vez que instala, como una posición política, la responsabilidad institucional y pública para alcanzar este objetivo. En este sentido puede afirmarse que la investigación educativa orientada a la solución de problemas está dirigida a dar respuesta a necesidades sociales. De Miguel (1990: 77).

En el caso estudiado se trata no solo de indagar y evaluar el desarrollo de las actividades vinculadas a la práctica en la facultad, sino de ofrecer alternativas y modelos de acción que favorezcan y faciliten procesos de adquisición de competencias profesionales y la formación de estos de manera integral. Por otro lado, se trata de una investigación educativa de carácter evaluativo Stufflebeam y Shinkield (1987) en términos de definir la brecha entre el modelo ideal, planteado en los diseños y planes de estudio y programas de materias, y la actividad real que se despliega en el cotidiano de la institución.

En relación con la actividad práctica durante la formación afín de formar profesionales competentes para su función, siempre resulta un asunto que amerita atención por cuanto los defensores de la pura teoría o bien quienes bregan por la mera aplicación de técnicas, suelen pasar por alto la necesaria imbricación que una y otra tienen en la formación de profesionales.

La actividad académica se ha caracterizado históricamente por segmentar o fragmentar el conocimiento y categorizarlo, ya sea como básico, técnico, teórico, empírico, práctico. La distinción entre pensamiento técnico y práctico es muy antigua y se remonta a Aristóteles en el S. V a C. La acción técnica y los modos de pensamiento que a esta se asocian, está dirigida por una trama de ideas (teóricas) establecidas. Utiliza medios variados como instrumentos para alcanzar fines conocidos; es una especie de seguimiento de reglas, evaluadas en términos de eficiencia y efectividad para alcanzar fines predeterminados y para la correcta aplicación. Ejemplos de acción técnica o acción de construir algo, (poiesis) por ejemplo fabricar una silla.

Por el contrario la acción práctica o acción *de hacer algo* (praxis) y el modo de pensamiento asociado a ella consiste en *hacer la acción*. Es esencialmente arriesgada, está guiada por ideas morales y a veces conflictivas, relacionadas con el bien de la humanidad. Implica sopesar circunstancias y hacer juicios de manera que se pueda actuar correctamente en situaciones humanas y sociales concretas. Si bien las acciones técnicas pueden tener consecuencias morales y sociales están más bien vinculadas a los medios técnicos, mediante los cuales se alcanzan los fines.

El razonamiento técnico se refiere entonces a cómo hacer las cosas y no a qué cosas deben hacerse. Pero la razón práctica implica siempre juicios morales acerca de por qué debe o no hacerse algo Kemmis (1986).

Desde la investigación se sostiene que teoría y práctica por lo tanto se imbrican mutuamente, cuando las concepciones son excluyentes o dicotómicas no permiten una comprensión integrada de ambos aspectos de una actividad. Ni la práctica depende de la teoría ni la teoría se explica o justifica en la práctica. En el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir Sennet (2009) y esto resulta una clave para pensar la formación. Perspectiva útil a los fines de dilucidar el lugar en la jerarquía de los saberes ocupado por la teoría y la práctica. Siendo que la teoría también se construiría en la acción práctica, según esta última perspectiva, las consecuencias para la actividad formativa son evidentes. El poder de la práctica como sostiene Barbier (1999) es el poder de provocar la actividad del otro y en una actividad de formación hay transformación del otro, es decir el formador interviene en una dinámica que necesariamente produce un cambio en el sujeto que aprende. Es entonces, desde esta perspectiva conceptual que se indagan los aspectos relacionados a la formación en la práctica en la investigación en curso.

En la universidad existen planes de estudio con materias teóricas y prácticas, o bien materias que se fragmentan en clases teóricas y prácticas, o bien una modalidad de diseño curricular de materias organizadas en clases teórico-prácticas que finalmente fraccionan los tiempos, subdividiendo la actividad en la *parte teórica* y la *parte práctica* dentro de la misma clase. Este esquema en lugar de favorecer procesos comprensivos de aproximación sucesiva y espiralada a los conocimientos, fragmenta y esquematiza impidiendo dotar de sentido práctico al saber teórico o conceptual. Sentido imprescindible en las actividades profesionales de un veterinario.

La FCV – UBA ha desarrollado en los últimos años un modelo curricular en su diseño y desarrollo, en el cual si bien se localiza la actividad de práctica pre profesional hacia el final de la carrera, insta de manera gradual a incorporar la misma en las asignaturas previas, es decir en el tronco formativo común y el ciclo superior, donde se cursan asignaturas que dan lugar al último tramo de práctica profesional supervisada (PPS)

No obstante el proceso conlleva sin lugar a dudas procesos de reflexión y pre-concepción de prácticas docentes, estrategias de enseñanza y de evaluación, de cara a poder interiorizar esta idea de imbricación entre teorías y prácticas profesionales.

Es, entonces, en el marco de este proceso de cambio curricular que tiene lugar la investigación que se propone indagar acerca de lo que se hace en las llamadas

actividades de práctica a campo y en asignaturas previas a las PPS. Con el fin de revisar supuestos, condicionantes, límites y potencialidades.

## **Metodología**

Para el desarrollo de esta propuesta de indagación se ha abordado un estudio de caso único la Facultad de Ciencias Veterinarias UBA como estrategia metodológica cualitativa y de investigación evaluativa. Para ello en la investigación se procede a la descripción de las actividades tal y como se desarrollan en la actualidad, la percepción que los estudiantes tienen acerca de las mismas y al análisis de las concepciones subyacentes en los docentes acerca del conocimiento teórico y práctico necesario para la formación de profesionales, de manera integral, y, de acuerdo al perfil del graduado definido institucionalmente.

La investigación planteada, se desarrolló desde un enfoque cualitativo, se trata de un estudio que se apoya en las entrevistas en profundidad a informantes clave como principal técnica para la recolección de datos, que en este caso son los docentes y los alumnos participantes de experiencias de práctica en asignaturas de la carrera de Veterinaria. Las asignaturas seleccionadas son en total seis y en todas ellas la práctica aparece como un aspecto central de su desarrollo. Como unidades de análisis se consideran a los docentes y alumnos que participan de las “salidas a campo y actividades de práctica” así como algunos graduados desde su perspectiva posterior a la obtención de su titulación y su ingreso en la actividad profesional.

Las salidas a campo y las actividades de práctica, se entienden como los modelos específicos que la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA propone para la actividad pre profesional en la práctica antes de la etapa final de la carrera caracterizada por la realización de una práctica supervisada.

Las asignaturas analizadas fueron: Práctica Hospitalaria I en Grandes Animales Cirugía y Anestesiología – Rumiantes, Práctica Hospitalaria I en Pequeños Animales, Práctica Hospitalaria II en Pequeños Animales, Producción de Bovinos de Carne I, Tecnología Protección e Inspección Veterinaria de Leche y Derivados.

Se utilizaron como instrumentos de recolección de información:

- Revisión de la literatura relacionada con el campo de estudio (estrategias y modalidades de formación en la práctica de veterinarios)
- Entrevistas semiestructuradas en profundidad a informantes clave: docentes, graduados y alumnos.

- Programas asignaturas
- “Registros de Prácticas” de alumnos que permiten constatar la frecuencia de acciones formativas en la práctica en cada caso particular y su correspondiente categorización.
- Análisis documental: Plan de estudios de la carrera de Veterinaria Resolución (CS)7309/09. Resolución Ministerial 1034. Programas de las materias involucradas y planificaciones de salidas a campo. Sistema ARCU-SUR. Criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias de Veterinaria. Recomendaciones OIE (Organización Mundial de Sanidad Animal).

En el presente trabajo se sintetiza un extracto del material de investigación precedente del análisis de uno de los instrumentos de recolección de información por su carácter innovador y su potencial como fuente, los registros de práctica (bitácoras) y se toma un ejemplo en especial para ilustrar el modelo utilizado y algunos de sus resultados.

La Bitácora consiste en un registro elaborado sobre la base a los programas de las materias involucradas en este estudio, que son algunas que realizan prácticas a campo en la facultad. Este instrumento de recolección de datos construido por cada cátedra permite identificar por un lado las valoraciones que realizan los propios docentes al diseñar las actividades de acuerdo a sus disciplinas, el contenido que se privilegia y el tipo de tareas que pretenden realicen los estudiantes y por otro relevar la autopercepción de los estudiantes sobre las acciones realizadas.

Asimismo, se identifican los impactos que tienen las actividades prácticas tanto en la formación integral del estudiante como en el desarrollo del perfil profesional deseado. Estos registros han sido considerados piezas clave del proceso investigativo, aunque su origen está vinculado a la gestión académica, cumpliendo funciones diversas.

Desde el año 2011 la Facultad realiza una experiencia de uso de este instrumento de registro de actividades prácticas cuando estas se realizan a campo. El registro permite entrever cuando las actividades son realizadas como observación, como contacto con el profesional veterinario y como acción real desarrollada por el estudiante. Esta herramienta de trabajo ha sido definida institucionalmente como Instrumento de gestión académica, que administra la Secretaría Académica. Constituye el registro de un recorrido (como el relato diario de un viaje o bitácoras) en el cual se describen de manera exhaustiva las acciones y experiencias. En el caso de las actividades prácticas que se desarrollan en diferentes asignaturas en la carrera, se espera que este tipo de registro de la actividad permita concientizar a los estudiantes acerca de las competencias esperadas en la formación del profesional y con-

trolar que las mismas se desarrollen a lo largo de la carrera. Sirven como una guía que orienta el trabajo, una especie de hoja de ruta a la vez que permite constatar si los objetivos se cumplen o es preciso realizar ajustes en ellos o bien en las propuestas de trabajo.

El uso de registros de experiencias prácticas (bitácoras) por parte de los docentes tiene como funciones:

- La planificación de actividades y alcance de las mismas en términos de frecuencia de la acción, calidad y profundidad de la misma.
- La organización temporo-espacial de las prácticas.
- Coordinación de las actividades con el fin de garantizar a todos los estudiantes iguales posibilidades de experimentar en terreno. Supervisión del cumplimiento de los objetivos de la práctica.
- Comunicación al estudiante las tareas a realizar en una práctica. Posibilidad de evaluar los estudiantes y autoevaluar la tarea docente.

El uso de registros de experiencias prácticas por parte de los estudiantes tiene como funciones:

- Concientizar expectativas de trabajo.
- Planificar la tarea y organizar el estudio.
- Autoevaluar las acciones realizadas.

Para realizar el análisis de los registros de las prácticas -como parte de la investigación en curso- y considerando el marco teórico se diseñaron y utilizaron las siguientes categorías que indican distintos tipos de actividades de práctica:

1. Operaciones cognitivas ligadas al manejo de información (datos y conceptos)

Actividades que propician oportunidades para pensar, plantear relaciones entre conceptos, para elaborar definiciones, establecer conexiones entre variables, brindar explicaciones, extraer hipótesis. Proponen comparar, resumir, clasificar, interpretar, formular críticas, realizar suposiciones, reunir y organizar datos, aplicar principios, formular hipótesis, analizar, sintetizar, ejemplificar, asociar, diferenciar, identificar.

2. Actividades que permiten aprender a partir “*de lo que hace el que trabaja*” en el campo profesional real.

Es decir, actividades que suponen la observación de los modos en que el profesional “hace” en su contexto profesional específico. Observar, identificar, destacar aspectos, formar criterios. Son actividades que permiten al estudiante aprender y asimilar las habilidades que posee el que resuelve las situaciones habituales en si-

tuación. No se trata de una imitación mecánica sino de “...la comprensión más amplia de cómo utilizar lo que se sabe.

3. “Hacer en la práctica situada” en contexto real de la profesión: Actividades que apuntan a adquirir habilidades, técnicas, competencias en la acción, discernimiento, toma de decisiones, ejecución.

Actividades que suponen un *hacer en la acción*, y la consiguiente la reflexión sobre la acción, tal y como lo plantea Shön (1992); el empleo de habilidades manuales, perceptivas, cognitivas en forma simultánea e integrada, la resolución de problemas de la práctica, la toma de decisiones en la acción. Los estudiantes aprenden haciendo lo que los profesionales hacen en su práctica profesional habitual. Se trataría del dominio práctico de un tipo de tareas y de situaciones (Perrenoud, 2008), la transferencia de conocimientos en una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes, de extrapolarlos, de cruzarlos, de combinarlos, de construir una estrategia original a partir de recursos que no la contienen y que no la dictan.

Como advertencia sobre esta categorización puede decirse que del legado cartesiano de mantener una estricta línea divisoria entre la mente y lo práctico o la teoría y la práctica se derivan también concepciones de formación que suponen que la enseñanza siempre comienza con los fundamentos teóricos, al inicio, como “base” o plataforma para luego avanzar hacia las “prácticas” en términos de aplicación de la teoría o las nociones fundamentales adquiridas.

Existe en el mundo de la academia una jerarquía de conocimientos, en que la práctica sólo cumple el rol de insumo para la problematización y luego para constatación de los saberes teóricos. No obstante, sabemos que en la vida cotidiana el pensamiento muchas veces está al servicio de la acción. Las actividades cognitivas son aspectos inseparables de los muchos proyectos y actividades concretas y abstractas en que participan las personas en su vida diaria. Los profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas bien planteados, bien estructurados, mediante la conjunción de la teoría y la práctica.

En la investigación los registros de práctica o bitácoras se realizaron en 6 asignaturas que han sido analizadas como se mencionó, por razones de espacio en esta ocasión y a modo de ejemplo, se transcriben respuestas obtenidas de dos de esas bitácoras con los resultados del registro en cuanto a la categorización planteada, el porcentaje de presencia de alumnos en la actividad entre 2011 y 2014 y tipo de actividad realizada según la categorización, esta información se cruza tanto con los re-



sultados de otras 6 asignaturas como con las entrevistas a docentes y alumnos que constituyen el material básico para el análisis de las actividades de práctica.

Los resultados de las 6 bitácoras dan cuenta de situaciones diversas, aunque el predominio de las actividades categorizadas como 1 y 3 tienen preponderancia por sobre las categorizadas como 2. Entendiéndose que los conocimientos teóricos y las prácticas concretas a través del hacer dominan las escenas pedagógicas. Siendo sólo dos casos en los cuales puede verificarse un mayor predominio de la categoría 3. La categoría 2 que implica aprender del profesional observando su hacer en la práctica, resulta casi inexistente, evidentemente no es algo contemplado por los docentes como parte de su decisión pedagógica incluir este tipo de actividad al menos no en la bitácora, sin embargo, algún docente afirma lo contrario de lo que finalmente aparece como parte del registro que se solicita al alumno. Es decir, es posible afirmar que la demostración de una maniobra o práctica está implícitamente incluida en las actividades, aunque no es lo suficientemente valorada o registrada por el docente como parte del trabajo que debe hacer el alumno y no se presentan como actividades de registro que los estudiantes hacen en la bitácora. Llama la atención que según los dichos del profesor la demostración constituye una base sobre la cual comenzar a hacer la acción, y sin embargo, la bitácora que es el registro de lo actuado no la incluye.

*“Es por esto, que en general, la planificación de las prácticas que hacemos incluye al principio de la cursada una demostración, lo hacemos nosotros, los docentes y les mostramos y enseñamos que es lo que van a hacer con los animales, como se arrían, como se meten en la manga, como se boquea o se encepa, y otras maniobras básicas como sacar sangre o poner un bozal. Hacemos tacto, al principio una o dos veces o las que sea necesario, lo hacemos los docentes, pero después de esto, son ellos los que lo tienen que hacer, claro que nosotros estamos observando absolutamente todos los movimientos (en general entre docentes y concurrentes somos 4 o 5 por cursada) todos con experiencia en el tema”.* Prof. titular

Otro de los resultados que pueden visualizarse se refiere a las repeticiones, y allí la dispersión es mayor, porque depende de los casos particulares que ese día en la práctica surgen para la tarea, las medidas de seguridad y bioseguridad, del bienestar animal, entre otros factores que permiten o impiden el desarrollo de la categoría 3.

Al respecto afirmaciones de los docentes entrevistados dan cuenta de esta situación compleja:

“Entonces, volviendo a la pregunta los viajes nos resultan de mucha utilidad, el problema es que el dueño del campo, o un cuidador en un stud no va a querer que vayan cincuenta alumnos de un viaje ni 10 alumnos todos los días de la semana. Con esto quiero decir que más allá de un posible problema económico para realizar viajes nos encontramos con un problema de bioseguridad” Docente auxiliar


“En el comienzo se explica en forma teórica (incluyendo fotos y/o videos) la practica en cuestión, y luego en general se realiza la práctica primero por parte del docente y luego la realiza el alumno. hay algunas maniobras en lo que esto no es posible, ya que solo se puede realizar una vez, como son maniobras quirúrgicas, en estos casos, el alumno realiza la práctica directamente supervisado por el docente, y como dije anteriormente hay maniobras en las que el alumno participa mirando o ayudando a un docente” Docente auxiliar

A continuación, se presentan tres de las bitácoras, cada una sobre un área diferente de conocimientos veterinarios: clínica, producción animal y salud pública y parte del análisis realizado.

### Anexo 1: Elaboración FCV - UBA

Bitácora (modelo de registro)

Asignatura: Cirugía y Anestesiología - Ruminantes

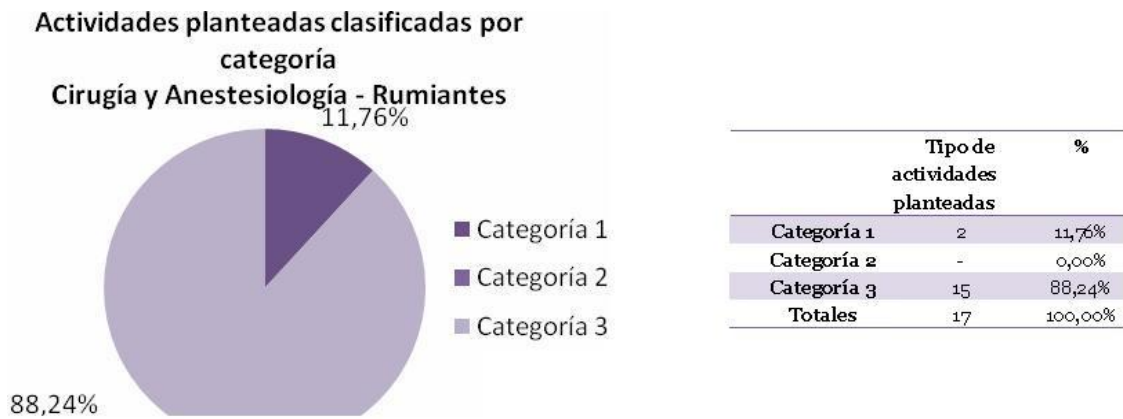
	<b>REGISTRO DE PRÁCTICAS</b>			
	<b>CIRUGIA Y ANESTESIOLOGIA - RUMIANTES</b>			
	Nombre del alumno:			
	Nombre del docente a cargo:			
	Fecha:			
<b>Prácticas</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>Marque con cruz</b>	<b>Indique con N°</b>	<b>Especie Bovina - Ovina</b>
		<b>Realizó</b>	<b>N° de veces</b>	
<b>Sujeción del paciente</b>	Técnicas de sujeción y volteo			
	Preparación del paciente pre quirúrgico			

<b>Evaluación quirúrgica pre</b>	Determinar raza, sexo, categoría y edad			
	Estimar peso y condición corporal			
	Examen objetivo general pre quirúrgico			
<b>Aparato digestivo y abdomen</b>	Realizar una laparotomía			
	Técnicas de prevención de contaminación abdominal			
<b>Aparato cardiovascular y respiratorio</b>	Monitoreo de parámetros vitales			
<b>Reproductor femenino</b>	Realizar abordaje para operación cesárea			
<b>Anestesiología</b>	Diseño y ejecución de protocolo anestésico adecuado			
	Manejo de drogas anestésicas			
	Manejo de anestesia parenteral/inhalatoria y troncular			
	Técnicas de intubación endotraqueal			
<b>Procedimientos generales</b>	Selección y aplicación de antibioticoterapia adecuada			
	Seguimiento de tratamientos postquirúrgicos			
	Técnicas de sutura en planos musculares y vísceras huecas			
<b>Otros</b>	Prácticas quirúrgicas menores			

<b>Análisis categorizado de respuestas: Asignatura: Cirugía y Anestesiología - Rumiantes</b>									
		<b>Año 2011 - (9 bitácoras)</b>				<b>Año 2012 - (30 bitácoras)</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>% de veces</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>% de veces</b>
<b>1. Operaciones cognitivas ligadas al manejo de información (datos y conceptos)</b>	1. Determinar raza, sexo, categoría y edad	<b>9</b>	100,00%	40	4,44	<b>30</b>	100,00%	73	2,43
	2. Estimar peso y condición corporal	<b>9</b>	100,00%	33	3,67	<b>29</b>	96,67%	78	2,69

<b>Análisis categorizado de respuestas: Asignatura: Cirugía y Anestesiología - Rumiantes</b>									
		<b>Año 2011 - (9 bitácoras)</b>				<b>Año 2012 - (30 bitácoras)</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>% de veces</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>% de veces</b>
<b>2. Actividades que permiten aprender a partir "de lo que hace el que trabaja" en el campo profesional real</b>	3. ----- ----	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>3. "Hacer en la práctica situada" en contexto real de la profesión: Actividades que apuntan a adquirir habilidades, técnicas, competencias en la acción, discernimiento, toma de decisiones, ejecución.</b>	4. Técnicas de sujeción y volteo	<b>9</b>	100,00%	<b>20</b>	2,22	<b>28</b>	93,33%	<b>67</b>	2,39
	5. Preparación del paciente prequirúrgico	<b>9</b>	100,00%	<b>24</b>	2,67	<b>30</b>	100,00%	<b>63</b>	2,10
	6. Examen objetivo general prequirúrgico	<b>9</b>	100,00%	<b>26</b>	2,89	<b>29</b>	96,67%	<b>65</b>	2,24
	7. Realizar una laparotomía	<b>8</b>	88,89%	<b>10</b>	1,25	<b>26</b>	86,67%	<b>30</b>	1,15
	8. Técnicas de prevención de contaminación abdominal	<b>9</b>	100,00%	<b>15</b>	1,67	<b>29</b>	96,67%	<b>41</b>	1,41
	9. Monitoreo de parámetros vitales	<b>9</b>	100,00%	<b>27</b>	3,00	<b>29</b>	96,67%	<b>55</b>	1,90
	10. Realizar abordaje para operación cesárea	<b>7</b>	77,78%	<b>9</b>	1,29	<b>12</b>	40,00%	<b>12</b>	1,00
	11. Diseño y ejecución de protocolo anestésico adecuado	<b>9</b>	100,00%	<b>21</b>	2,33	<b>30</b>	100,00%	<b>41</b>	1,37

<b>Análisis categorizado de respuestas: Asignatura: Cirugía y Anestesiología - Rumiantes</b>									
		<b>Año 2011 - (9 bitácoras)</b>				<b>Año 2012 - (30 bitácoras)</b>			
<b>Categoría</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>% de veces</b>	<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>	<b>Nº de veces</b>	<b>% de veces</b>
	12. Manejo de drogas antestésicas	<b>9</b>	100,00%	<b>26</b>	2,89	<b>29</b>	96,67%	<b>43</b>	1,48
	13. Manejo de anestesia parenteral/inhalatoria y troncular	<b>9</b>	100,00%	<b>19</b>	2,11	<b>25</b>	83,33%	<b>28</b>	1,12
	14. Técnicas de intubación endotraqueal	<b>8</b>	88,89%	<b>9</b>	1,13	<b>19</b>	63,33%	<b>22</b>	1,16
	15. Selección y aplicación de antibioticoterapia adecuada	<b>9</b>	100,00%	<b>24</b>	2,67	<b>26</b>	86,67%	<b>45</b>	1,73
	16. Seguimiento de tratamientos postquirúrgicos	<b>9</b>	100,00%	<b>12</b>	1,33	<b>27</b>	90,00%	<b>51</b>	1,89
	17. Técnicas de sutura en planos musculares y vísceras huecas	<b>9</b>	100,00%	<b>23</b>	2,56	<b>30</b>	100,00%	<b>47</b>	1,57
	18. Prácticas quirúrgicas menores	<b>6</b>	66,67%	<b>16</b>	2,67	<b>14</b>	46,67%	<b>19</b>	1,36



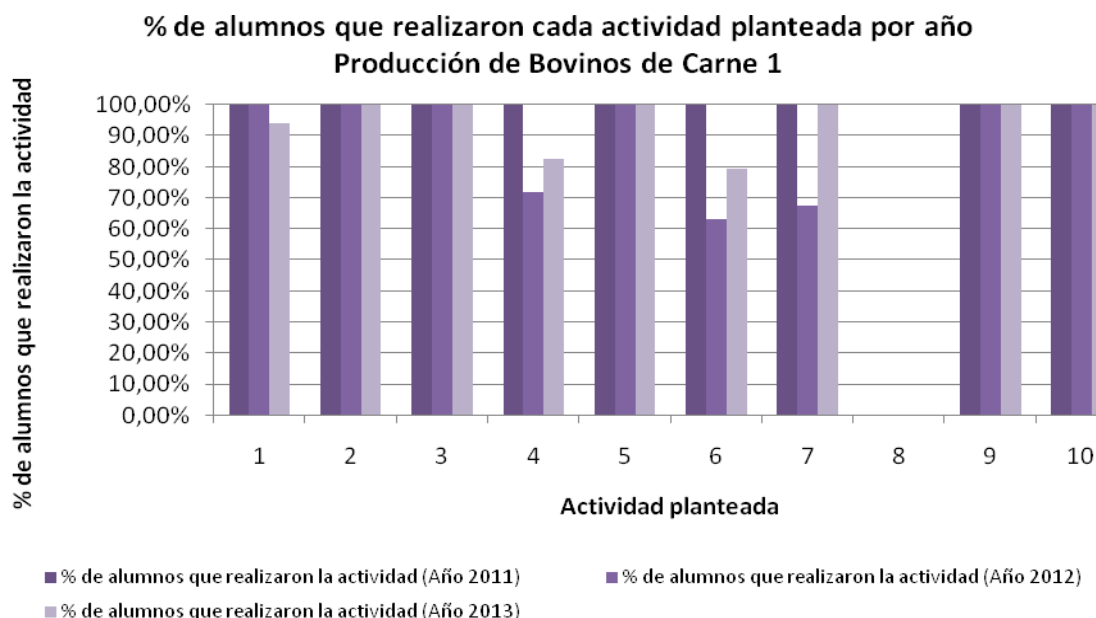
La segunda bitácora que se presenta pertenece a una asignatura relacionada con el área de producción animal que es un área diferente de la clínica o cirugía.

## Anexo 2: Elaboración FCV – UBA

	<b>REGISTRO DE PRÁCTICAS (bitácora)</b>		
	<b>Producción de BOVINOS DE CARNE I</b>		
	Nombre del alumno:		
	Nombre del docente a cargo:		
	Fecha:		
<b>UNIDAD DEL PROGRAMA</b>	<b>Descripción de las actividades</b>	<b>MARQUE CON CRUZ</b>	<b>INDIQUE CON NÚMERO</b>
<b>UII BIOTIPOS BOVINOS</b>	Reconocimiento de las características que definen al biotipo carnívoros. Identificación de razas	Realizó (SI o No)	nº de veces
<b>UIII INSTALACIONES RURALES</b>	Observación y descripción de los alambrados presentes en las instalaciones.		
	Identificación de componentes de aguadas artificiales		
	Estimación de la longitud de bebedero.		
	Observación y descripción del complejo corrales, manga, balanza. Funcionamiento.		

<b>UV CARGA Y PRODUCCIÓN</b>	Cálculo de carga animal.		
<b>UVI CRÍA y UVII INVERNADA</b>	Identificación de las características que definen a las distintas categorías: toro, vaca, vaquillona, etc.		
	Observación y participación en operaciones generales: identificación, boqueo, determinación de edad, etc. En rodeos de cría y/o invernada		
	Observación y participación en trabajos de balanza. Pesada de animales		
<b>OBSERVACIONES:</b>			

Nuevamente surge del análisis que la categoría 2 no aparece representada, en este caso de todos modos la actividad estaría centrada en los contenidos de tipo verbal- conceptual- teórico, es decir la categoría 1, siendo mucho menos evidente la categoría 3, a diferencia de la bitácora anterior y esto se debe entre otras cuestiones a las dificultades que se presentan en algunos casos para realizar una práctica real a campo.



Lo que si se observa según los resultados del análisis de esta bitácora es que casi la totalidad de los alumnos realizan las actividades que estaban previstas por el docente salvo una.

Una tercera bitácora da cuenta del área de salud pública y bromatología que por razones de bioseguridad resulta mucho más compleja para promover actividades de práctica directa.

### Anexo 3: Elaboración FCV - UBA

Asignatura: Tecnología y Protección de Leche y Derivados			
	REGISTRO DE PRÁCTICAS		
	TECNOLOGÍA, PROTECCIÓN DE LECHE Y DERIVADOS		
	Nombre del alumno:		
	Nombre del docente a cargo:		
Fecha:			
UNIDAD DEL PROGRAMA	Descripción de las actividades	Realizó (SI o No)	Cuáles?
<b>Quesos blandos, semiduros y duros. Planta Lobos</b>	Observar flujograma de producción		
<b>Helados El Fundador</b>	Observar flujograma de producción		
<b>Aplicación de BPM y POES</b>	Observar todos los aspectos que tienen que ver con la reglamentación vigente		
<b>Control de calidad</b>	Observar pruebas de laboratorio según normativa vigente		
<b>Comentarios visita</b>			

Nótese que en esta asignatura aparentemente no resulta sencillo ofertar a los estudiantes experiencias directas, o bien no es propósito de este profesor, porque ni siquiera son planteadas como competencias esperadas en el registro. Por este motivo la bitácora casi en su totalidad hace referencia a la acción de observar. Entonces en este caso se plantea la opción inversa solo aparecen propuestas actividades de la categoría 2.



<b>Asignatura: Tecnología y Protección de Leche y Derivados</b>				
<b>Categoría</b>	<b>Visita / Marco teórico</b>	<b>Descripción de la actividad</b>	<b>Año 2012 – 34 bitácoras</b>	
			<b>Nº de alumnos</b>	<b>% de alumnos</b>
<b>1. Operaciones cognitivas ligadas al manejo de información (datos y conceptos)</b>	-	-	-	-
<b>2. Actividades que permiten aprender a partir “de lo que hace el que trabaja” en el campo profesional real</b>	Planta Lobos - Quesos blandos, semiduros y duros	Observar flujograma de producción	32	94,12%
	Helados El Fundador	Observar flujograma de producción	21	61,76%
	Aplicación de BPM y POES	Observar todos los aspectos que tienen que ver con la reglamentación vigente	32	94,12%
	Control de Calidad	Observar pruebas de laboratorio según normativa vigente	25	73,53%
<b>3. “Hacer en la práctica situada” en contexto real de la profesión: Actividades que apuntan a adquirir habilidades, técnicas, competencias en la acción, discernimiento, toma de decisiones, ejecución.</b>	-	-	-	-

En este caso llamativamente sólo la categoría 2 se pone en juego, los alumnos deben observar exclusivamente como acción práctica. Cabría hipotetizar acerca de las condiciones de posibilidad de poder “hacer algo en el contexto” que por condiciones de higiene y seguridad tal vez no sea factible, sin embargo, la expectativa acerca de la actividad esperada resulta sólo acotada a la acción de observación.

	N° de actividades planteadas	%
<b>Categoría 1</b>	-	-
<b>Categoría 2</b>	4	100,00%
<b>Categoría 3</b>	-	-
<b>Totales</b>	4	100,00%

### Algunas conclusiones

Sin ánimo de cerrar ideas sino de abrir hipótesis de trabajo se presentan algunas primeras conclusiones:

1. Como primeras conclusiones puede observarse en los registros de prácticas una tendencia a una práctica caracterizada como reconocimiento e identificación de contenidos conceptuales en el terreno sumado a la acción directa en algunos casos. Esta última categoría (3) de actividad se encuentra con menor frecuencia como se demuestra en el segundo caso en el cual se incluye sólo un 22% de actividades directas de práctica, y en forma extrema en el ejemplo tercero donde ninguna actividad entra dentro de la categoría 3. Algo similar sucede en las 6 asignaturas analizadas, sin embargo, cabe destacar que la asignatura elegida en primer lugar en este trabajo presenta un número mayor y significativo que representa el 88,24% del total de actividades. Estas involucran la acción directa del estudiante, asimismo la cantidad de repeticiones por actividad también resulta llamativa y solo en los casos que suponen mayor grado de complejidad se reducen, por ejemplo, intubación endotraqueal. Cuando las asignaturas se refieren a las producciones animales o bien a salud pública las actividades de acción directas son más restringidas que cuando se trata de actividades de clínica. Aunque este es un asunto que amerita la reflexión y reconcepción de los diseños pedagógicos, impacto sustantivo de la bitácora en términos de la gestión académica en la facultad.

2. La presencia de actividades de la categoría 2 relacionadas con el “aprender del profesional” en su hábitat natural de trabajo es inexistente en los registros, aunque aparece como valorada en el discurso docente, lo que se reitera en las otras asignaturas en una proporción similar, desde la propia planificación no surgen este tipo de actividades, se señala además este punto en especial porque desde el marco teórico propuesto se inscribe como un importante impulso a la formación en la acción.

3. El instrumento bitácora o registro de práctica no propone ninguna valoración sobre las actividades realizadas de parte de los alumnos lo que sin duda podría contribuir a una mejor comprensión de sus efectos.

4. Los resultados de las bitácoras así como el mismo diseño permite visualizar las valoraciones de los docentes respecto a los aprendizajes esperados y el potencial de acción directa y no vicaria que los mismos tienen en cada asignatura permitiendo un trabajo de revisión pedagógica más fundado.

5. Del análisis de las bitácoras sumado a algunas apreciaciones de las entrevistas realizadas a 6 docentes, surgen algunas primeras ideas clave para fortalecer estas experiencias como ser la necesidad de comprender la práctica como un proceso de construcción de la identidad profesional que genera la formación en la acción, lo cual implica discernir, estudiar la situación, analizarla, tomar decisiones, incluso complejas de las zonas inciertas de la actividad práctica (Shön 1992), no sólo la aplicación de técnicas o la constatación del material teórico. Siguiendo a Andreozzi(2011)

6. La imagen que muchas veces se plantea de las prácticas como ámbitos de integración y aplicación de saberes teóricos y procedimentales se constituyen además en ámbitos formativos que suponen el abandono de una posición identitaria conocida –la de ser estudiante- para arriesgar allí otro rostro, otra palabra –la del profesional que quiere llegar-se a ser-.

En este tránsito se asoma algo del recién llegado, del extranjero, de aquel que emigra por primera vez de la propia casa para explorar otros mundos y dejarse sorprender en la difícil tarea de descubrirse a “sí mismo” siendo “otro”. Formar un profesional reflexivo es prepararlo para la acción en contexto, en situación, con capacidad de comprensión y de decisión, implica entonces enfrentarlo durante el proceso de formación con situaciones que problematicen la acción práctica, la conviertan más en un complejo entramado de acciones que entrecruzan saberes, técnicas, habilidades y capacidades diversas que en la aplicación o reproducción de una acción observada en otros. El profesional contará con las competencias pertinentes para su hacer siempre que haya podido dominar no sólo las habilidades, técnicas o maniobras que utiliza en su práctica veterinaria sino además cuando pueda movilizar el sustento teórico sobre las cuales estas habilidades se apoyan de modo tal de considerar todas las posibilidades de dicha acción.

7. Los docentes en sus entrevistas valoran este espacio de práctica, aunque manifiestan inicialmente las dificultades que surgen de una tarea vinculada al bienestar animal, la bioseguridad, que restringe las posibilidades reales cuándo se trata de la categoría 3 de actividad.

Resulta evidente la necesidad de cotejar aspectos del registro de las prácticas con percepciones de docentes y alumnos para poder continuar las conclusiones que se presentan aquí solo como avances en la propuesta de investigación. De todos modos, surge como conclusión general que el instrumento permite entrever el tipo de actividad considerada práctica que con mayor frecuencia se presenta a los estudiantes en cada asignatura, identificando las competencias, saberes habilidades esperadas por los docentes y es útil en términos de revisar los efectos formadores que dichas prácticas suponen para el campo profesional del veterinario. En esta línea la investigación avanza sobre otras 4 asignaturas que son claves en la formación de habilidades y competencias profesionales de cara a dar cuenta del tipo y características que asume la formación en la práctica durante la carrera y como anticipatorias del último tramo *de practicum* a través de las Prácticas Profesionales Supervisadas.

### Referencias:

- Anreozzi M.** (2011) las prácticas profesionales de formación como o experiencias de pasaje y tránsito identitario. En línea, archivos de ciencias de la educación 4<sup>a</sup> época 5(5) disponible en Memoria Académica. [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar) Pag. 99 - 115
- Arendt H.** (1995) Labor, trabajo, acción, en *De la historia a la acción* Barcelona Paidós.
- Arendt, H.** (1958) *La Condición Humana*. Ed. Paidós, Buenos Aires, edición 2009 Título Original: *The Human Condition*, (1958). Traducción: Ramón Gil Novales. Introducción: Manuel Cruz.
- Barbier, J. M.** (1999). *Prácticas y dispositivos de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Novedades Educativas/FFyL, UBA.
- Barbier J. M** (2000) *L'analyse des pratiques : questions conceptuelles*. En: Blanchard-Laville, C. et Fablet, D., (éds): *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan,
- Bruner J.** (1979) Actos de descubrimiento en *Essay from the left hand Harvard*. Cambridge p . 89
- Carr W. Kemmis S.** (1986); *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona. Cap. 5pp. 140-166.
- De Miguel M.** (1990) *La investigación en acción ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?*, (pp. 75 -84) en *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Compostela ICE Universidad de Santiago.
- Dewey, J.** (1989). *Como Pensamos*. Barcelona Editorial Paidós.

- Grinsztajn F.** (2010) Formación práctica del profesional kinesiólogo, fisioterapeuta y/o terapeuta físico. *Primera Jornada Fundacim. Encuentro de Formadores en Kinesiología, Fisioterapia y Terapia Física. 30 de Abril de 2010, CABA*
- Kemmis S.** (1988) El curriculum más allá de la teoría de la reproducción Madrid Morata
- Perrenoud Ph.** (2008) “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?” en Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. monograf. II
- Shön D.** (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la Enseñanza Y Aprendizaje De Las Profesiones. Temas De Educación Paidós. Barcelona
- Stone Wiske, M.** (1999) La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires, Paidós. Capítulo 3
- Stufflebeam, D.; Shinkfield, A.** (1995). Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.
- Resolución 1034/05** Carrera de Veterinaria - Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

# **Autoridad, autonomía y democratización del conocimiento en la universidad: una relación posible**

ELDA MONETTI

SANDRA DELLA GIUSTINA

BERTA AIELLO

marga@criba.edu.ar / sandra.dellagiustina@uns.edu.ar / berta.aiello@uns.edu.ar

Universidad Nacional del Sur UNS

## **Presentación**

La complejidad del mundo actual nos posiciona frente a manifestaciones inéditas en los escenarios sociales y culturales –como el papel central del conocimiento y su producción, el fenómeno de la globalización, el desarrollo tecnológico creciente, la consolidación del estado neoliberal con sus consecuencias de exclusión de vastos sectores de la población, entre otras– que han generado nuevas configuraciones y que impactan directamente en las instituciones educativas.

Las universidades no se exceptúan de este clima de época en el que el desafío parece plantearse, ya no como una versión remixada del famoso “conflicto de las facultades” (Kant en Renaut, 2008), sino más bien como un cambio sin precedentes que obliga a revisar los supuestos en los que se sustenta la educación universitaria en su conjunto.

La ampliación de derechos en cuanto al acceso, permanencia y egreso del sistema de educación superior; la ubicuidad<sup>1</sup> (Burbules, 2011), la velocidad con que se produce y reproduce el conocimiento científico y las nuevas manera de acceder a él, así como la dinámica en las demandas laborales producto de las innovaciones tecnológicas representan verdaderos desafíos e incitan a pensar respuestas posibles ante estas transformaciones epocales (Iriarte, 2004) que aparecen signadas por la ausencia de concepciones a largo plazo, un futuro cambiante y nuevas configuraciones subjetivas.

---

1 La noción de ubicuidad se refiere a la combinación de la portabilidad de los dispositivos y la expansión de la conexión inalámbrica que permiten que el conocimiento fluya en distintas direcciones, en cualquier lugar y momento: en la casa, en el trabajo, en el bar, en la biblioteca (Burbules, 2011).

Conocimiento, democratización, autoridad y autonomía son términos que resaltan en letra mayúscula en todo texto vinculado con educación. Se los encuentra en cada discurso pedagógico, en cada planificación didáctica o diseño curricular. A simple vista no parecen presentar mayores dificultades para su comprensión y uso; sin embargo, al ahondar en las conceptualizaciones que desde diversas perspectivas teóricas y diferentes actores educativos se construyen, es posible advertir la divergencia de significados y significantes que se les atribuye.

En este momento estamos desarrollando dos líneas de investigación, las cuales se orientan a indagar sobre las características de los espacios formativos universitarios. Se trata de dos proyectos de investigación centrados en la universidad como institución educativa en la que se producen y transmiten conocimientos. Focalizamos nuestra indagación, por un lado, en las experiencias de formación universitaria centradas en la democratización del conocimiento (Proyecto: “En red: experiencias y prácticas que promueven la Democratización de la Educación Superior”<sup>2</sup>) y por el otro en los saberes de autonomía y autoridad que circulan en los espacios universitarios (Proyecto de Grupo de Investigación –PGI–: “Los saberes acerca de la autoridad y la autonomía que circulan en las instituciones educativas”<sup>3</sup>).

Esta comunicación pretende integrar las producciones de ambos proyectos de investigación, a fin de ensayar respuestas, en primer lugar, en torno a las vinculaciones que se pueden establecer entre la construcción y transmisión de conocimientos (desde una perspectiva democratizante) y la autoridad y la autonomía de los sujetos involucrados en los espacios de formación universitaria. En segundo lugar nos interesa presentar los aportes de estas conceptualizaciones a las decisiones metodológicas. Ambos proyectos, comparten, además de la temática general el posicionamiento epistemológico y el metodológico. Se encuadran dentro de un enfoque comprensivo - hermenéutico desde una abordaje cualitativo de estudio de caso.

Esta comunicación pretende integrar las producciones de ambos proyectos de investigación, a fin de ensayar respuestas, en primer lugar, en torno a las vinculaciones que se pueden establecer entre la construcción y transmisión de conocimientos (desde una perspectiva democratizante) y la autoridad y la autonomía de los sujetos involucrados en los espacios de formación universitaria. En segundo lugar,

---

2 Este proyecto fue seleccionado para la conformación de redes de investigación por el Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR en la Convocatoria 2015. Se realiza en el marco de una red interuniversitaria conformada por la Universidad Nacional del Sur y la Universidad de la República (Uruguay) y está coordinado por la Dra. Elda Monetti.

3 Este proyecto está aprobado y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur y dirigido por la Dra. Elda Monetti.

nos interesa presentar los aportes de estas conceptualizaciones a las decisiones metodológicas.

## **Conocimiento, sociedad y universidad**

*Mientras la enseñanza superior fue un monopolio reservado a las clases privilegiadas, se explicaba que las Universidades viviesen enclaustradas y ajenas al ritmo de los problemas vitales que mantenían en perpetua inquietud a la sociedad; las ciencias estaban reservadas a pocos especialistas. La cuestión, en nuestros días tiende a cambiar sustancialmente; las Universidades comienzan a preocuparse de los asuntos de más trascendencia social y las ciencias se conciben como instrumentos aplicables al perfeccionamiento de las diversas técnicas necesarias a la vida de los pueblos ( Ingenieros, 1920:78.)*

En la sociedad actual el conocimiento es considerado como un rasgo fundamental. Su papel central es incuestionable. Desde las últimas décadas del siglo pasado aparece asociado a las transformaciones sociales que se producen en la sociedad moderna (Giddens, 1997; Drucker, 2004; Barnett, 2001; UNESCO, 2005). Sin embargo, junto con esta revalorización del conocimiento como eje central de la sociedad, aparecen ciertos aspectos diferenciadores relacionados con su construcción, validación y legitimidad.

El giro discursivo que domina la segunda mitad del siglo pasado, el desencanto de la humanidad ante los tan pregonados avances de la ciencia, las crisis socio políticas que llevaron a las guerras mundiales primero y a la actual escalada de violencia fundada en diferencias religiosas, así como la búsqueda de la satisfacción económica propia del capitalismo tardío, el reconocimiento y la emergencia de grupos sociales marginales representan algunos de los factores que llevaron a revisar y cuestionar quiénes producen el conocimiento, cómo se legitima y dónde se encuentra el conocimiento relevante.

La comunicación entre investigación y sociedad adquiere cada vez más la forma de procesos de difusión que transmiten el conocimiento científico y tecnológico a la sociedad, mientras que las normas y las expectativas sociales mantenidas por diferentes instituciones y comunidades se imponen más forzosamente sobre las comunidades investigadoras.



Simultáneamente en la sociedad del conocimiento aparecen nuevos actores; proliferan los lugares donde se crea el conocimiento, aumentando así tanto las posibilidades como la necesidad de que se lleve a cabo tal difusión. La comunicación se hace entonces más densa, en concordancia con la evolución de la complejidad general de la sociedad (Gibbons, y otros, 1997:56).

A su vez, mientras esto ocurre, la gran red global suele estar mucho más interesada por la dinámica del fluir de conocimientos que por la calidad de los mismos. Cada palabra escrita e indexada en las redes sociales se convierte en metadatos o TAGs<sup>4</sup>, esto implica que en el momento de publicarse un nuevo conocimiento en Internet, y aun cuando sus autores no lo sepan, comienza a tener un valor de mercado que se irá incrementando a medida que se reproduce ese saber a escala global. El valor de la palabra es ahora mercancía. Y es el fluir del conocimiento lo que asegura el movimiento de la maquinaria de producción de saberes.

En este marco comunicacional, repleto de conocimientos científicos que fluyen por las mismas redes que las noticias, los conocimientos producidos por grupos que no necesariamente responden a los parámetros del conocimiento científico, las informaciones intrascendentes y todo tipo de material de divulgación, se generan nuevas subjetividades: quienes antes eran lectores, oyentes, espectadores o alumnos son ahora también productores de conocimiento, y como afirma Gibbons:

[Las nuevas subjetividades] han sido socializadas en diferentes subsistemas, disciplinas o ambientes de trabajo, pero que posteriormente aprenden diferentes estilos de pensamiento, modos de comportamientos, conocimientos y competencia social que no poseían originalmente. La hibridación refleja la necesidad de las diferentes comunidades para hablar más de una lengua con objeto de comunicarse en las fronteras mismas y en los espacios existentes entre los sistemas y los subsistemas. (Gibbons y otros, 1997:56).

En forma paralela cae la propuesta de la modernidad en la fe ciega en el conocimiento científico como única fuente que permitiría mejorar la calidad de vida del mundo. Del mismo modo, se ha puesto en duda la noción de conocimiento verdadero concebido como aquello que refleja con la mayor precisión la realidad que se

---

4 Metadatos o TAGs son palabras convertidas en etiquetas que representan un dato. La acción de etiquetar datos es especialmente importante para lograr visibilidad en los sitios web 2.0. De esta forma las bases de datos en sitios web pueden extenderse de una forma descentralizada.

busca dar cuenta (Pozo, 2009). Como resultante de este contexto, es posible admitir que el conocimiento que la sociedad exige aceptar se caracteriza, por un lado, por su carácter relativo, es decir, como una construcción social que presenta una manera de interpretar al mundo por los sujetos insertos en un momento socio histórico; en segundo lugar, lleva a aceptar la incertidumbre frente a la posibilidad de construcciones diversas y en muchos casos antagónicas que conviven (Morin, 2008 ); en tercer lugar, implica la necesidad de replantear la forma de concebir y construir el conocimiento científico.

La universidad como productora y transmisora del conocimiento científico, tecnológico y artístico considerado de avanzada no permanece indiferente a estos cambios. En este sentido, Pozo y Monereo (2009) plantean las diferencias que caracterizan al conocimiento académico vigente de aquel que la universidad actual enseña. Frente a un conocimiento, que estos autores califican como “inabarcable, de duración limitada, de fiabilidad limitada, relativo a la perspectiva adoptada y en constante transformación” (Pozo y Monereo, 2009:22) oponen una concepción acumulativa y fragmentaria de los saberes que la universidad enseña.

Pensar la universidad en clave de la relación entre enseñanza y aprendizaje, implica asumir una situación en que esos procesos tienen lugar. Hoy las instituciones universitarias se encuentran en una especie de pasaje desde un paradigma clásico basado en la racionalidad y la fragmentación de los procesos cognitivos hacia un nuevo paradigma anclado en la sociedad global, la revolución de los procesos de creación de saberes y el reconocimiento de la diversidad. (Rama, 2006). En esta transición y transformación aparece una idea que emerge con mucha nitidez: la desaparición de los monopolios de las universidades como modalidades dominantes de la creación del saber. Como afirma Rama (2006), la universidad ya no es el templo del saber y ha perdido la potestad de encapsular los saberes previa valoración. Esa idea de inmovilización, de conservación del saber en cierta forma se va desmaterializando no sólo metafóricamente sino de manera concreta con la aparición de ofertas académicas en línea. Estas permiten la formación académica desterritorializada, tanto de grado como de posgrados. Una nueva internacionalización del saber y el trabajo académico cuya movilidad dinamiza la producción de conocimientos en diferentes formatos que parecen orbitar fuera del ámbito académico, muchas veces inaugurando nuevos mercados culturales.

Las universidades como animadas por la conciencia del paraíso perdido de la verdad absoluta, lentamente comienzan a abrir sus puertas a nuevos actores y saberes, provenientes de ámbitos pocas veces involucrados con el acontecer académico. El saber de la vida comienza a ingresar a las aulas provocando efectos liberadores,

descontracturando conocimientos estancos al incorporar las voces de la diversidad, los saberes de los expertos y el pulso de la ciudadanía. Sin embargo el fluir de ese inmenso caudal de conocimiento desborda a las instituciones universitarias al fragmentar hasta el infinito el espacio disciplinario, torna obsoletos periódicamente una amplia cantidad de conocimientos adquiridos y abre nuevos espacios para la proliferación de centros de producción, renovación y transferencia de saberes (Rama, 2006). Se trata de una realidad muy compleja en la cual la apropiación de los saberes tiene un componente práctico.

La concepción del aula tradicional deja de ser el espacio de generación de saberes frente a los espacios productivos, de investigación o de experimentación. Esos requerimientos del proceso de aprendizaje golpean contra la universidad cerrada, contra la institución tradicional construida a partir de la existencia de fronteras frente a la realidad, contra el templo del saber (...) (Rama, 2006:213).

En este marco, la autoridad y la autonomía, producen nuevos desafíos para los sujetos que participan en las prácticas de enseñanza. En el caso de los profesores, de a poco van bajando de las tarimas para encontrarse, ya no frente al aula, sino “en” un aula junto a los estudiantes. Esta situación cambia la mirada y el alcance de la práctica docente, tanto en la relación intersubjetiva de profesores y estudiantes, como las decisiones sobre las propuestas de clase, el tipo de saberes que se propicien, la validación de conocimientos y el grado de autonomía de las producciones académicas que integren los marcos teóricos en cuanto a sus vinculaciones con el mercado internacional de saber.

Cabe entonces preguntarnos: ¿hasta dónde es factible correr las fronteras de la acción universitaria? ¿Es posible pensar la democratización del conocimiento sólo como la posibilidad de dejar fluir los saberes que indefectiblemente se perderán en el fárrago de información? ¿Es la universidad un espacio donde se convalidan saberes científicos, de divulgación y/o aquellos construidos por diferentes grupos sociales fuera de la universidad?

En nuestra línea de investigación enfocamos estas preguntas en uno de los espacios que la universidad ofrece: el de la formación. Desde esta perspectiva, indagamos sobre la relación que existe entre enseñar y aprender en la universidad, sobre los saberes que se construyen y circulan dentro de ese ámbito, así como la forma en que se relacionan con el entorno social, cultural, económico y productivo. Nos interesa especialmente reparar en el lugar que ocupan dichos saberes así como indagar sobre cuál es el grado de autoridad y autonomía de los sujetos que participan en esas prácticas de enseñanza.

## La educación superior y la democratización del conocimiento

La educación superior es un derecho universal que implica, además de la oportunidad de acceso y permanencia, la garantía del Estado de que todos los establecimientos públicos ofrecerán la máxima calidad académica. En este sentido, la noción de democratización emerge dentro del campo de la educación superior en relación con decisiones políticas que se asientan en el reconocimiento de la educación como un derecho de todos los ciudadanos por un lado, y el fenómeno de masificación que se produce desde la segunda mitad del siglo XX en todos los niveles educativos incluyendo a la universidad. Así, la noción de democratización está asociada a la idea de acceso a la educación universitaria cuestión que en un principio pareció resolverse, al menos en Argentina, con mantener la gratuidad, el acceso irrestricto, la ampliación de la oferta educativa. Prueba de ello, es el aumento significativo en la matrícula universitaria "entre 2001 y 2011 se sumaron 395.000 estudiantes al sistema universitario argentino, lo cual implica un crecimiento del 28% en el mismo período, los egresados aumentaron un 68% pasando de 65.000 a 109.000 egresados anuales" (Grimson y Tenti Fanfani, 2015:233).

Siguiendo a Chiroleu (2013), desde una primera lectura, la masividad de la educación superior supone una cierta democratización, aunque la inequidad y la exclusión subsisten. Diversas investigaciones siguen indicando que los sectores sociales de mejor posición económica y capital cultural continúan teniendo más posibilidad de acceder y permanecer en la universidad (Miranda, 2013). La democratización de la educación superior sigue siendo, por lo menos en nuestro continente, una misión inconclusa y urgente indispensable para lograr el desarrollo humano, la equidad y la disminución de las asimetrías que permitan la igualdad de oportunidades a los sectores desfavorecidos, porque "el excluido no es el que está postergado, es directamente el que no está y en nuestro continente como sabemos, son muchos los que deben encontrar en la educación superior un motor de movilidad social y un igualador de oportunidades". (Gill, 2014:119)

Esta idea de democratización fluye por dos vertientes: por un lado, la democratización de la educación en cuanto al ingreso, la permanencia y el egreso y por otro, la democratización del conocimiento referido a las políticas que utiliza la universidad para hacer accesible al mundo no universitario el conocimiento que genera.

Hay una tercera idea que también circula dentro del ámbito académico y que se relaciona con la idea de ecología de saberes de Boaventura Sousa Santos (2007). La ecología de saberes, supone una reconsideración de índole epistemológica, en el

sentido en que se asume la coexistencia del conocimiento científico tal como se produce en las universidades y el que surge fuera de este contexto. En este último caso, el conocimiento se encuentra fuertemente ligado a las tradiciones y creencias de los grupos sociales que depositan una mayor confianza en los saberes populares, a los que sí tienen acceso, más que al producido por la universidad al cual no pueden acceder porque la universidad no busca resolver sus problemas o porque sus problemáticas no se instalan con legitimidad en su seno. Se trata, entonces, de generar un espacio de intercambio científico y de saberes sociales y culturales mutuo, que contrarreste los efectos de la injusticia cognitiva. La propuesta del autor, de la cual la noción de ecología de saberes es uno de los aspectos, busca recuperar la legitimidad de la universidad pública en el contexto de la globalización neoliberal de la educación.

Consideramos que la idea de ecología de saberes puede abrir un camino posible para romper con la homogeneización de enfoques asumiendo la diversidad, lo cual hasta ahora resuena como asignatura pendiente. Basta un dato ciertamente inquietante: en América Latina, donde más de 50 millones de personas (el 90% de ellas están localizadas en apenas cinco países) ninguna universidad ha podido ni sabido incluir en su seno saberes indígenas. La convivencia de saberes distintos es más difícil de lograr que la de estudiantes o profesores distintos (Rama, 2006, p.208).

### **Autoridad y autonomía en la educación superior**

En nuestra investigación sobre los saberes acerca de la autoridad y la autonomía que se construyen en las instituciones educativas partimos del supuesto de que estos saberes son construcciones sociales reconocidas y legitimadas por las instituciones educativas en que se producen. Desde este punto de vista, se los considera verdaderos, se refieren a verdades no absolutas y atemporales, desde la idea de verdad concertada socialmente, es decir, legitimada por un grupo social. Esto hace que sea valiosa y valga la pena su transmisión.

En relación a la noción de autonomía, etimológicamente, proviene del griego *autos*, “uno mismo” y *nomos* “norma”. Es decir, la norma o ley que proviene, deviene de mí, en contraposición con heteronomía –donde *heteros* significa “otro”– y por lo tanto con la ley que viene del otro. En el uso diario, se la define como la condición y estado del individuo, comunidad o pueblo con independencia y capacidad de autogobierno. Refiere a la capacidad del sujeto de tomar decisiones en forma independiente, sin la intervención ajena.

Aparece históricamente dentro de los ideales de la modernidad y está basada en el reconocimiento de la igualdad y la libertad de los sujetos para establecer un contrato. Las leyes y normas tienen carácter universal, no se problematizan, sino que se aceptan como dadas y necesarias. Uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es el desarrollo de la autonomía, especialmente desde la ética kantiana y las teorías cognitivas.

En el campo de la psicología y el psicoanálisis (Piaget, 1971; Erikson, 1983; Kohlberg, 1992), aparece como un paso posterior y opuesto a la heteronomía. El desarrollo moral estaría dado por el paso de una fase puramente heterónoma, en la que el individuo depende de un orden moral externo, a una fase en la que “supuestamente el individuo moralmente maduro se comportaría de acuerdo a principios de justicia universal” (Bárcena y Melich, 2014:140) y por ende sería autónomo.

Desde la filosofía, Castoriadis, (2011) plantea que el sujeto es autónomo cuando se da a sí mismo sus propias leyes participando “en un plano de igualdad efectiva” en las decisiones acerca de la formación de la ley, su aplicación y el gobierno de la sociedad en que se encuentra. “Un individuo autónomo es un individuo que no se produce más que a partir de la reflexión y la deliberación” (Castoriadis, 1997: s/n) En el plano de la política, este autor sostiene que la autonomía política supone que los hombres se sepan creadores de sus propias instituciones.

Morin (2002), al buscar definir la noción de sujeto, plantea que para ello es necesario recuperar algunas ideas, entre ellas la de autonomía la cual se presenta como inseparable de la noción de auto-organización. Para este autor, la autonomía es posible en términos relativos y relacionales, es decir, el sujeto depende de su entorno biológico, cultural y social. “Nosotros, seres culturales y sociales, solo podemos ser autónomos si partimos de una dependencia original respecto de una cultura, de un lenguaje, de un saber” (Morin, 2002:130).

Ricouer (2008), desde una perspectiva hermenéutica, plantea que la noción de autonomía es complementaria de la vulnerabilidad en tanto la primera se da en un ser frágil y vulnerable que reconoce en los otros el límite a su autonomía, es decir, a la capacidad de hacer y elegir. Esta postura se asienta en la idea de que el sí mismo, para comprenderse necesita “reconocerse a sí mismo como un otro y dar el rodeo de lo otro con el fin de llegar a un Sí-mismo que es más punto de llegada que punto de partida” (Masiá Clavel, 1992:26).

Un filósofo argentino de la educación, Carlos Cullen (2004), al indagar sobre el lugar del otro en la constitución del sujeto moral, plantea que la noción de autonomía es una manera de nombrar al sujeto moral en la modernidad. En este período, intrínsecamente asociada al mismo carácter de ser sujeto autónomo están la

libertad y la igualdad. El modo propio de la modernidad distingue al otro como “diverso”. Esta diversidad es numérica porque todos somos iguales en tanto somos libres y autónomos. La autonomía “es pensada ahora en relación con los otros igualmente autónomos, es decir, con la relación social” (Cullen, 2004:131). En esta perspectiva, la “razón” es lo que todos tenemos por igual y lo que nos permite “comprender, tolerar y, eventualmente, hasta aprender de la diversidad e ideales de vida buena, de argumentos para resolver lo que nos afecta, de culturas distintas” (Cullen, 2004:132). En este modo, el otro se constituye desde la autonomía.

Desde la filosofía de la educación, Melich y Bárcena (2014) reconocen a la autonomía como un principio rector de la educación, sin embargo, invierten el argumento de la modernidad, especialmente en lo que se refiere al posicionamiento kantiano. En este sentido plantean que la fuente de las responsabilidades morales del individuo no se encuentra en su voluntad autónoma sino que está condicionada por “la presencia del otro, singular, concreto irreplicable, con rostro” (Melich y Bárcena, 2014: 46). Estos autores, al contrario de la postura de Cullen, no reniegan de la autonomía sino que la “heteronomizan”, es decir, primero es la heteronomía, pensada como responsabilidad para con el otro, no como paso previo a un estado de autonomía, sino como el lugar en que escuchó la demanda del otro.

En nuestra investigación y retomando el breve recorrido teórico presentado se define autonomía como la capacidad del sujeto de tomar decisiones en forma independiente, sin la intervención ajena, haciéndose responsable de su propio destino. Es un término relativo, no absoluto, en tanto el sujeto depende del contexto social, cultural y biológico en que está inmerso. El desarrollo tiende al logro de la autonomía, de la toma de decisiones propia, a la superación de la dependencia de otros, pero siempre entendida en una dinámica relacional que la hace relativa. El sujeto autónomo es aquel que comprende que las reglas y las leyes son productos de un acuerdo y por ende modificables. Rescatamos la idea de responsabilidad hacia el otro, de allí que la idea de heteronomía como lo singular que enfrenta la sujeto con otro del que se responsabiliza. En este sentido, la autonomía, que es propia del ser humano, se presenta como apertura, opuesta a aquello que limita, como posibilidad de poner en tela de juicio las propias leyes, institución, partiendo de la heteronomía como la presencia del otro que me permite reconocermé.

“Lo que se está planteando, por tanto, es la necesidad de dar una mirada a la autonomía que no parta del mismo sujeto, sino del que tiene delante, del que le interpela. La alteridad, o la heteronomía como ha sido bautizada para reclamar la necesidad de que las normas surjan de ese proceso dialéctico con el otro,

pondrá sobre el tapete la objeción de que la autonomía, por sí sola, lleva al colapso” (Laudo Castillo y Prat, 2013:258).

Con respecto a la noción de autoridad, a lo largo del siglo XX han ido apareciendo críticas a la primigenia concepción que la vincula directamente con la imposición. Etimológicamente, *autoritas* proviene de la palabra latina *auctor*, autor, que a su vez viene del verbo *augere*, que significa hacer aumentar, hacer crecer. En este sentido, el origen de la palabra no es “mandar”, sino “hacer crecer”. Esta primera interpretación que asocia autoridad con autoritarismo e imposición plantea una desigualdad plena entre los sujetos implicados en la relación. Pero y, debido a su doble etimología, es posible problematizar la noción e indagar en otro sentido, en la cadena autoridad-autorizar- autorizarse.

Desde el uso del término, según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra autoridad puede definirse de varias maneras: como poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho o de derecho; como potestad, facultad, legitimidad; o como prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia; entre otros. El exceso de autoridad, devendría en alguna clase de autoritarismo, considerando esta instancia como el ejercicio de la autoridad que se impone por quien ejerce algún tipo de poder en ausencia de un consenso construido de forma participativa, dando lugar a un orden social opresivo y carente de legitimidad. Así la noción de poder se asocia a la autoridad.

En nuestra investigación la noción de autoridad está ligada a la idea de producir y hacer producir. En el docente, como guía y acompañante de los aprendizajes de los estudiantes, significa actuar y hacer actuar. Principalmente a la posibilidad de estudiantes y docentes de tomar decisiones, es decir, habilitarse y legitimar la posibilidad de enseñar y aprender en diversos contextos, dentro y fuera de la universidad. Asimismo, la autoridad está íntimamente ligada a la idea de poder.

## **Hacia la interrelación de nociones**

En función de los desarrollos teóricos presentados anteriormente, entendemos que los interrogantes de análisis fundamentales se centran en los vínculos entre la construcción de conocimiento desde una perspectiva democratizante; la autoridad y la autonomía de los sujetos involucrados en este proceso; el lugar de los sujetos en



estos espacios; las subjetividades que se van construyendo y los aportes a las decisiones metodológicas para el trabajo de campo.

Algunas construcciones posibles de sostener en torno a estos interrogantes demandan reconocer que la construcción del conocimiento desde la perspectiva democratizante implica partir del supuesto de la legitimidad de los saberes que se producen fuera de la universidad y de la necesidad de reconocer su legitimidad.

En este nuevo escenario se incorporan los actores sociales no universitarios, quienes no solamente son reconocidos como productores de conocimiento legítimo, sino que también, comienzan a ocupar y transitar un espacio institucional universitario que se va transformando y enriqueciendo con la diversidad de aportes posibilitando, así, una comprensión más profunda de las problemáticas que aquejan a la sociedad actual. De este modo, las nociones de autoridad y autonomía, permiten vislumbrar el sentido de producir y habilitar la emergencia, la contrastación y el tensionamiento entre los diversos saberes y la toma de decisiones fundada.

Uno de los sentidos otorgado a la noción de autonomía se relaciona con la asunción de la otredad, entendida como la presencia del otro que permite reconocerse. El aporte de esta mirada permite suponer que la construcción de las subjetividades en los espacios de formación universitaria centrados en la democratización del conocimiento, se produce en el reconocimiento de un otro diferente con saberes también distintos, acerca de prácticas y contextos que habilitan miradas diversas.

Desde una perspectiva metodológica, los vínculos entre las nociones presentadas nos permiten enriquecer la problemática bajo estudio, así como redefinir el objeto de investigación ampliando la mirada sobre las experiencias de formación universitarias. Ampliación en el sentido de focalizar la relación entre los procesos de democratización del conocimiento que en estas experiencias pudieran producirse y las formas que adoptan la autoridad y la autonomía desde los sujetos que participan en ellas, sean estos docentes, estudiantes o agentes externos. Esta redefinición del objeto trae aparejada, además, una reconfiguración de los instrumentos de recolección de datos, en especial de los protocolos de entrevistas y el análisis de los datos.

## **Bibliografía**

**Bárcena; F. y Melich, J.C.** (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

**Barnett, R.** (2001). *Los límites de la competencia*. Gedisa: Barcelona.

- Burbules, N.** (2011). "Entrevista a Nicholas Burbules". En Gvirtz, S y Necuzzi, C. *Educación y tecnologías, las voces de los expertos*. CABA: ANSES.
- Castoriadis, C. (1997)** De la autonomía en política: "El individuo privatizado"[Texto procedente de notas tomadas por R. Redecker en una conferencia dictada por C.Castoriadis en marzo de 1997]. Consultado en [www.omegalfa.es](http://www.omegalfa.es)
- Castoriadis, C.** (2011). *Diálogo con Cornelius Castoriadis*. Extraído el 30 de mayo, 2011 de <http://666ismocritico.wordpress.com/2007/03/02/la-nocion-de-autonomia-segun-cornelius-castoriadis/>
- Chiroleu, A.** (2013) "Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior?" *Espacio Abierto*, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013, pp. 279-304
- Cullen, C.** (2004). *Perfiles ético – políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Drucker, P.** (2004). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Norma.
- Ingenieros, J.** (1920). *La Universidad del Porvenir*. Buenos Aires: Ateneo.
- Kohlberg, L., Kohlberg, L., & Kohlberg, L.** (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Erikson, E.** (1983). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Horme.
- Gibbons, M. y otros.** (1997). *La nueva producción del conocimiento- La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades Contemporáneas*. Barcelona:Ediciones Pomares – Corredor S.A.
- Giddens, A.** (1997). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E** (2015) *Mitomanías de la Educación Argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gill, R.** (2014) "Políticas de inclusión en la educación superior: prácticas y actores en Argentina". En Miranda, E. M. *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR : a cuatrocientos años de la universidad de la región*. Unquillo : Narvaja Editor.
- Iriarte A.** (2008). *Cambios epocales y transformaciones en el sistema de Educación Superior: la universidad Argentina y los nuevos desafíos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Laudó Castillo, X. y Prats Gil, E.** (2013). "El lugar de la autonomía en la pedagogía y la educación postmodernas". *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14(1), 248-262 [Fecha de consulta: 15/11/2014].
- Masiá Clavel J.** (1992) "Revisión de la heteronomía en diálogo con P. Ricoeur". *Isegoría*, 0(5): 17-27.

- Miranda, E. M.** (2015). *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. Unquillo: Narvaja Editor.
- Monetti, E.** (2016). *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión. Documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. Bahía Blanca: PASEM. <http://www.uns.edu.ar/contenidos/407/638#publicaciones>
- Monetti, E.** (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morin E.** (2002). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E.** (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Argentina: Gedisa.
- Piaget, J.** (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Pozo C. y Monereo, J.I.** (2009). "Introducción: la nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender". En Pozo, J. P y Pérez Echeverría, M. (coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata
- Rama, C.** (2006). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Renaut, A.** (2008). *¿Qué hacer con las Universidades?* Buenos Aires: Editorial UNSAM.
- Ricoeur, P.** (2008). *Lo justo 2*. Madrid: Editorial Trotta.
- Souza Santos, B. de** (2007) *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA.
- UNESCO** (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial de París: UNESCO.

# **La cuestión de los saberes pedagógicos y didácticos de las/os profesores de la Universidad Nacional**

## **Arturo Jauretche**

GUSTAVO TÓRTOLA

VIVIANA CERESANI

SABRINA IACOBELLIS

SEBASTIÁN RONDINONI

formaciondocente.unaj@gmail.com

### **Presentación**

El desempeño laboral en múltiples campos profesionales conlleva que los individuos que los ocupan deben contar con diversos saberes, habilidades y disposiciones para llevar adelante las tareas que en una determinada profesión son las más habituales. En la particular esfera laboral de la docencia universitaria, el profesorado no solo enseña sino que también investiga, realiza actividades de vinculación con la comunidad y, en algunos casos, desempeñan tareas de gestión. Sin embargo, más allá de una posible “multifuncionalidad”, la enseñanza es un aspecto central de su labor profesional.

La habilitación de los individuos para poder desempeñar las profesiones modernas implica títulos habilitantes que expresan la realización de un recorrido por organizaciones formadoras que llevan a cabo complejos procesos de socialización. En ellos, los individuos adquieren los diversos conocimientos y técnicas que les permitirán ocupar unos puestos de trabajo específicos. Afirmamos que la enseñanza es una tarea fundamental de los profesores universitarios. Es en tal sentido que nos preguntamos: ¿Dónde aprenden a enseñar los docentes de este nivel educativo?

Desde su origen, la universidad ha conformado sus planteles docentes bajo el supuesto de que la formación especializada en saberes disciplinares o profesionales brindaría per se la capacidad para enseñarlos. Pero enseñar es una actividad exigente respecto de los saberes y habilidades necesarias para su ejercicio. Entre las competencias requeridas para la enseñanza universitaria Cano (2005) destaca la responsabilidad, la planificación y organización de la enseñanza; la organización de la clase; la eficacia en la instrucción, la evaluación; el compromiso institucional (ac-

tividades colaborativas, de gestión y articulación interinstitucional). Comellas (2000) detalla aquellas relacionadas con el clima institucional y de la clase y el proceso de enseñanza y aprendizaje; el conocimiento de los y las estudiantes y la atención a la diversidad. Estas competencias aparecen como emergentes de las transformaciones del escenario universitario. Otros autores realizan una diferenciación entre las competencias profesionales y las de la docencia que se le deben exigir al docente universitario (Valcárcel, 2003).

La cuestión de la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios, si por ello entendemos un saber en torno a la enseñanza, ha incrementado su presencia en múltiples ámbitos en los últimos años en nuestro país. Cabe señalar que la problematización de la enseñanza en el nivel superior es posterior a la de otros niveles educativos, pero ciertos indicios nos permiten hipotetizar que la pedagogía y la didáctica universitaria avanzan lentamente hacia la conformación de un campo específico en nuestro país. Pensar a la pedagogía y la didáctica asociadas a la universidad como un campo implica analizarlas como un ámbito particular de políticas, prácticas, discursos y profesionales especializados (Suasnábar, 2013). Una breve enunciación de algunos elementos que aportan a la construcción de un campo en torno a esta temática puede constituirse con:

- Realización de congresos
- Investigaciones y publicaciones tanto descriptivas como normativas
- Desarrollo de áreas, departamentos u otras oficinas en las universidades con profesionales de la educación especializados
- Ofertas formativas diversas para los profesores universitarios (cursos, capacitaciones, acciones de apoyo, profesorados, especializaciones, maestrías y doctorados)

En esta ponencia analizaremos algunos aspectos del desarrollo de lo que denominamos el campo pedagógico y didáctico de la enseñanza en el nivel universitario. Para ello abordaremos en primer término algunos hitos en la construcción del campo pedagógico y didáctico en el nivel universitario en nuestro país. En segundo lugar describiremos los formatos dominantes en los que el tipo de conocimientos del campo analizado son transmitidos a los docentes del nivel superior. Por último, presentaremos brevemente lo realizado por la Universidad Nacional Arturo Jauretche para brindar a sus docentes saberes, habilidades y disposiciones vinculados con la específica tarea de enseñar.

## **1. Algunos hitos en la construcción del campo pedagógico didáctico en las universidades argentinas**

Un primer hito relevante en la cuestión del saber pedagógico y didáctico de los profesores universitarios lo constituye la Reforma del 18 la cual expresa cuestionamientos y reclamos estudiantiles en el marco de una universidad que comenzaba a consolidar su formato moderno. De alguna manera las demandas tenían estrecha vinculación con la enseñanza en tanto solicitaban transparencia del gobierno universitario, eliminación de los cargos vitalicios, renovación de docentes por concurso, actualización de los planes de estudio y de los programas, incentivo al desarrollo científico, docencia y asistencia libre. Son interesantes las críticas que realizan los estudiantes a los docentes como, por ejemplo, las vertidas en el “Manifiesto Liminar”, documento redactado por jóvenes universitarios en junio de 1918. Los estudiantes expresaban su descontento con la autoridad profesoral señalando que “el concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando”. Aspiraban a otras relaciones en las aulas de las universidades y en tal sentido manifestaban que “si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga una obra de amor a los que aprenden”.

Los escasos registros históricos encontrados nos llevan a la década del 50 del siglo pasado con la creación de las Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional que brindaban apoyo a estudiantes y profesores universitarios especialmente en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y Buenos Aires (UBA). Estas unidades de gestión universitaria comienzan a desarrollar acciones vinculadas con la formación de docentes universitarios en aspectos vinculados con la enseñanza, el aprendizaje, el currículum, entre otros tópicos. La conformación de los grupos de profesionales era variopinta en tanto estaban integrados por pedagogos, psicólogos, sociólogos u otras titulaciones provenientes de las Ciencias Sociales.

También es relevante para esa época la creación – o recreación en muchos casos – de las carreras de Ciencias de la Educación. En aquellos casos en las que fueron recreadas como, por ejemplo, en UNLP o UNER, comienza una metamorfosis que expresa una transformación de antiguas formas espiritualistas a perspectivas más vinculadas con unas ciencias sociales en proceso de consolidación como cam-

pos científicos. Los profesionales formados en tales facultades van adquiriendo otros perfiles, identidades y, también, diversificando su campos de inserción profesional (Vicente, 2012; Osana, 2012). Suasnábar describe el espíritu modernizador y un gran optimismo de los pedagogos de mediados de la década del 50 y principios de la del 60 en la reconfiguración de un campo pedagógico que expresaba “la voluntad de intervención pública que conllevaba la centralidad de la universidad, y por ende, de los intelectuales que actuaban en ella” (Suasnábar, 2004:284). La configuración de los “especialistas en educación” formados por estas facultades tiene impacto en múltiples ámbitos, entre ellos la enseñanza en la propia universidad.

Ricardo Nassif, un pedagogo que adquiere enorme relevancia en esas décadas particularmente desde su trabajo en la UNLP, es uno de los más importantes impulsores del campo de la pedagogía universitaria. Dentro del espíritu optimista y modernizador de una época, Nassif sostenía que una “nueva universidad” implicaba la existencia de “una pedagogía universitaria que renueve viejos puntos de vista y amplíe sus dominios hasta tocar los mismos límites de la educación en cualquiera de sus aspectos. Una pedagogía universitaria renovada abarcará tópicos de la más diversa índole cuyo número variará según el criterio que se adopte, pero siempre sobre el supuesto de que la Universidad como organismo educativo encontrará apoyo en fundamentos pedagógicos expresos y científicamente logrados” (Nassif, 1974: 407).

Otro pedagogo que marcó a fuego la cuestión de la enseñanza en la universidad en las décadas del 60 y 70 del siglo pasado fue Pedro Lafourcade. Con producciones y acciones de distinta índole que partieron desde UNCU y en la creación de UNSL, Lafourcade genera valiosos aportes para la construcción del campo de la didáctica universitaria (Vitarelli, 2011, Lucarelli, 2009). Su libro “Planeamiento, Conducción y Evaluación en la enseñanza superior” del año 1974 se convirtió en un clásico con sus abordajes sobre el aprendizaje, el currículum, su planeamiento a nivel de asignaturas, las estrategias docentes de enseñanza y de evaluación anclados en un ámbito como la universidad

La región de Cuyo fue prolífica en la reflexión, investigación y creación de ámbitos centrados en la cuestión de la enseñanza en la universidad. No es extraño que el mendocino Alfredo Furlán, desde su exilio en México durante la última dictadura cívico militar, participara de la obra colectiva “Aportaciones a la didáctica del nivel superior”. Este libro expresaba un campo de reflexión, de análisis didáctico y de producción de tipo normativo que estaba en plena construcción tanto en Argentina como en el resto de América Latina: la didáctica universitaria. En el prefacio de la obra se enunciaba que el propósito del libro aspiraba a contribuir a “la discusión de

algunos nudos conceptuales y técnicos de la didáctica de la educación superior, y en este sentido se define el título de la publicación. En los últimos años se ha desarrollado en México la tendencia a tecnificar la tarea de enseñanza de las diferentes carreras universitarias; esta tendencia se expresa en cambios en la concepción del currículo y el impulso a nuevos métodos de trabajo en clase y estudio” (Furlan et al, 1978:5). Los distintos capítulos de libro abordan temas como el aprendizaje, la enseñanza, la planificación de cursos o de unidades de trabajo, la evaluación, entre otros en los cuales se observa su foco en la universidad. Pero es de destacar además, que “Aportaciones a la didáctica del nivel superior” ponía de manifiesto una unidad de la Universidad Autónoma de México como era el Departamento de Pedagogía. El libro expresaba el trabajo de un grupo de pedagogos encuadrados en un ámbito universitario que formaban a docentes del nivel en cuestiones vinculadas con la enseñanza.

Si bien la dictadura produjo un corte en el desarrollo del campo, el retorno democrático en 1984 trajo renovados bríos al amplio campo que tiene a la formación didáctica de los docentes universitarios entre sus preocupaciones y ocupaciones. Lucarelli (2009) menciona tres vertientes del desarrollo del campo:

- las actividades de formación, intervención en el aula e investigación desarrolladas por las asesorías pedagógicas en las universidades
- la instalación de distintos tipos de formaciones de posgrado (especializaciones y maestrías)
- la producción llevada a cabo por los equipos de investigación dedicados particularmente a las problemáticas de la enseñanza en la Universidad

Un hito que vale la pena mencionar es el lugar que ocupa la formación pedagógica en la Ley de Educación Superior N° 24521 del año 1995. Los aspectos pedagógicos de la formación de los docentes se mencionan en el artículo 37 en el que se enuncia que “las instituciones universitarias garantizarán el perfeccionamiento de sus docentes, que deberá articularse con los requerimientos de la carrera académica. Dicho perfeccionamiento no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria”. No es una inclusión muy auspiciosa pero expresa cierta consolidación del campo para esos años en tanto se le iguala a la capacitación “científica o profesional específica” y se reclama por una “adecuada formación interdisciplinaria” para los docentes del nivel.

Hemos presentado un recorrido histórico al que le faltan hechos, datos, derivas, intentos fallidos, sucesos, personajes relevantes; tarea que dejamos para los histo-



riadores de la educación. Pero consideramos que los hitos incluidos nos ayudan a comprender el presente con algunos anclajes históricos.

## **2. Los formatos dominantes de formación en tiempo presente**

¿Cómo se forman los docentes universitarios de las universidades de nuestro país en los aspectos pedagógicos y didácticos que involucra su tarea? Se podría sostener que los modelos incorporados en las trayectorias como estudiantes que han realizado los docentes universitarios en todos los niveles educativos, se constituyen en marcas que mucha investigación muestra en su potencia formativa. Los docentes memorables de la propia escolarización – tanto los considerados como buenos como aquellos no valorados positivamente - dejan sus huellas en las identidades profesionales de los profesores de todos los niveles educativos (Bain, 2007; Zabalza, 2007).

También la experiencia como docente en las primeras experiencias laborales, fenómeno caracterizado como socialización profesional o inducción en la docencia, se configura como un dispositivo formativo de gran relevancia. El desempeño en el particular puesto de trabajo que es el aula universitaria se realiza a través de ensayos en la práctica de enseñar que son evaluados – generalmente de manera individual por el propio docente - en términos de éxito o fracaso. En tal sentido se puede afirmar que la mayoría de los docentes universitarios aprenden a enseñar al mismo tiempo que enseñan (Bozu, 2010).

Y así, van conformando una identidad como docentes del nivel superior. Esta conlleva convicciones pedagógicas, guiones didácticos, imágenes sobre la buena y mala actuación profesional, “trucos profesionales”, entre otros elementos y rasgos que constituyen la identidad profesional docente. Como advertimos en el apartado anterior es una identidad profesional que no solo se centra en la práctica de la enseñanza, pues la investigación y la vinculación son otras tareas relevantes que distinguen a los profesores de la universidad del resto de los niveles educativos.

Hemos mencionado dos dispositivos formativos de enorme importancia pero de escasa formalización. ¿Qué acciones formales desarrollan las universidades para formar en aspectos vinculados con la enseñanza? Ya hemos señalado que la formación en los aspectos didácticos y pedagógicos de la enseñanza universitaria ha ganado en importancia en las últimas décadas. Muchas y diversas son las acciones que las instituciones de nivel superior llevan adelante para brindar herramientas a sus planteles docentes que favorezcan la introducción de mejoras en las tareas de ense-

ñanza. Describiremos a continuación tres de los principales: las especializaciones en docencia universitaria, los profesorados y las maestrías en educación superior.

- **Las especializaciones en docencia universitaria**

El formato más extendido por su presencia en muchas universidades es la **especialización en docencia universitaria**. La CONEAU evalúa este tipo de posgrado desde que en 1998 acreditó la “Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud” de la Universidad Nacional de Tucumán. Este organismo registra las especializaciones en docencia universitaria que se incluyen en el CUADRO 1, las cuales han sido acreditadas en distintos años desde 1998 con una determinada cantidad de años de validez para su plan de estudios. Cabe agregar que dos universidades privadas también ofrecen este posgrado (UADE y la Universidad Juan Agustín Maza).

**CUADRO 1.** Especializaciones en docencia universitaria aprobadas por la CONEAU desde 1998

<b>Denominación</b>	<b>Universidad</b>	<b>Cantidad</b>
Especialización en Docencia en Educación Superior	UNLPAM, UNLAM	2
Especialización en Docencia Superior	UNJU,	1
Especialización en Docencia Universitaria	IUPFA, UNLP, UNPSJB, UNCU, UNRC, UTN (Regionales Tucumán, Haedo, San Nicolás), UNL, UNMdP, UNSJ, UNSL, UNAS, UNAM, UNNE, UNF, UNSE, UNQ	19
Especialización en Docencia Universitaria de Disciplinas Tecnológicas	UNCA	1
Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud	UNT	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Económicas	UBA	1
Especialización en Docencia Universitaria para Ciencias Veterinarias y Biológicas	UBA	1
Especialización en Docencia y Gestión Universitaria con Orientación en Ciencias de la Salud	UNNE	1
Especialización en Gestión y Docencia de la Educación Superior	UNTREF	1
<b>TOTAL UNIVERSIDADES NACIONALES</b>		<b>28</b>

Elaboración propia en base a datos de CONEAU

Las Universidades Nacionales de Misiones, Formosa, Nordeste y Santiago del Estero ofrecen su especialización en forma interinstitucional. Se considera de manera individual a las especializaciones brindadas por las distintas regionales de la UTN en tanto tienen acreditación independiente de la CONEAU

Por otra parte hemos analizado y comparado cuatro planes de estudio de especializaciones: el que desarrollan de manera conjunta la Universidad Nacional del Noroeste (UNNE), la Universidad Nacional de Misiones (UNAM), la Universidad Nacional de Santiago del Estero y la Universidad Nacional de Formosa (UNF) y los de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) y Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM). Con distintas formas de enunciación, los cuatro planes de estudio plantean entre sus objetivos brindar herramientas a los docentes universitarios para la mejora de las prácticas de enseñanza con sentido “crítico”, “innovador” y “transformador”.

Respecto de los perfiles profesionales que se promueven es de destacar que la UNQ y la UNLP sugieren que los docentes comprendan e identifiquen las problemáticas que conlleva el nivel universitario como ámbito para la enseñanza. Aspiran a que los graduados articulen los aportes del campo de la investigación a sus contextos cotidianos de trabajo en el marco de sus disciplinas específicas. El plan de estudios de UNNE, UNF, UNAM y UNSE promueve el conocimiento especializado respecto de enfoques teóricos y metodológicos involucrados en la enseñanza universitaria. Asimismo coinciden con UNQ y UNLP en el desarrollo de habilidades para el desempeño en equipos interdisciplinarios pero, también, en tareas de gestión, diseño curricular, producción de materiales y evaluación en las áreas disciplinares de las que provienen.

Las estructuras curriculares de los cuatro planes de estudio tienen una organización análoga en tanto presentan tres ejes que disponen conocimientos de campos de conocimiento pasibles de ser presentados alrededor de una temática. Más allá de las denominaciones particulares, los tres ejes son los siguientes:

1. *Conocimiento sobre la Universidad:* con asignaturas tales como “Políticas Universitarias”, “Origen y desarrollo institucional de la Universidad”, “Perspectiva sociopolítica del sistema universitario”. La UNLAM es la única que presenta cuatro ejes, pero consideramos que dos de ellos pueden ser agrupados en torno a esta temática.

2. *Conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordada en su generalidad:* “Seminario Teorías del Currículum”, “Seminario de Didáctica”, “Desarrollo

e innovación curricular”, “Pedagogía Universitaria”, “Procesos de evaluación en la educación superior”, son algunos de los espacios curriculares de este eje.

3. *Espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas*: este eje tiene definiciones curriculares más débiles pues incluyen espacios vinculados con los trabajos finales que deben realizar las/os participantes para obtener su titulación. Entre las asignaturas con mayor peso se pueden mencionar “Problemáticas de la enseñanza en campos disciplinares específicos”, “Enseñanza disciplinar” o “Taller de diseño y gestión de prácticas del aula”.

Si los ejes tienden a lo homogéneo, veamos el porcentaje de cargas horarias que le asigna cada plan de estudios:

**CUADRO 2.** Porcentaje del total de la carga horaria de los distintos ejes que componen la estructura curricular

	<b>Conocimiento sobre la Universidad</b>	<b>Conocimiento sobre la enseñanza en el nivel superior abordada en su generalidad</b>	<b>Espacio de articulación en torno a la práctica y las disciplinas específicas</b>
<b>UNNE, UNAM, UNSE y UNF</b>	30,6 %	59,1 %	10,2 %
<b>UNLP</b>	24,1 %	24,1 %	51,8 %
<b>UNQ</b>	22,7 %	50 %	27,2 %
<b>UNLAM</b>	59,2 %	22,2 %	18,5 %

Elaboración propia

Se puede observar que si los objetivos, los perfiles de los graduados y los ejes tienden a cierta homogeneidad, las cargas horarias muestran jerarquizaciones que expresan finalidades formativas absolutamente diferentes. ¿Qué tipo de Especialista en Docencia Universitaria forman estas universidades?

- **Los profesorado universitarios**

Los profesorado universitarios son carreras cortas que ofrecen principalmente las universidades privadas con distintos objetivos:

- Formar a su plantel docente en cuestiones pedagógicas y didácticas
- Formar a profesionales universitarios para el ejercicio docente en el nivel secundario y superior no universitario.

Se consideran títulos de grado y, en general, sus destinatarios son profesionales universitarios. Sin embargo, algunas universidades habilitan el ingreso de egresados de profesorado terciarios con carreras de cuatro años de formación. La titulación que otorgan es “Profesor Universitario” a secas o “Profesor Universitario aso-

ciado con título de base”, según sea la titulación universitaria con la que cuenta el estudiante. Todas habilitan al ejercicio de la docencia universitaria en tanto son titulaciones de grado. Sin embargo, el ejercicio en el nivel secundario o en instituciones terciarias de dependencia provincial – particularmente su reconocimiento como título habilitante – depende de la aprobación que de esta formación hagan las jurisdicciones. Es por ello que muchas páginas web de las universidades oferentes informan las provincias en las que el título ha sido reconocido o que ha sido homologado a los tramos de formación pedagógica para profesionales y Técnicos Superiores.

Su duración oscila entre los tres y cuatro cuatrimestres y las cargas horarias varían ostensiblemente entre las ofertas de las distintas universidades. Es interesante comparar dos planes de estudio para observar los propósitos distintos que pueden tener estas formaciones:

**Cuadro 3.** Comparación entre los planes de estudio del profesorado de la UADER y el de UAI

	<b>UADER</b>	<b>UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA</b>
<b>1er cuatrimestre</b>	Problemáticas históricas y políticas educativas de la educación universitaria argentina y latinoamericana.  Educación Universitaria. Tradiciones pedagógicas, problemáticas y desafíos contemporáneos. El aula Universitaria.	Pedagogía General  Psicología del Aprendizaje  Psicología Social
<b>2do cuatrimestre</b>	Configuraciones del trabajo docente, culturas académicas y campo científico.  Universidad, sujetos, culturas y trayectorias académicas: jóvenes y adultos.	Didáctica y Currículum  Psicología y Cultura del Adolescente, del Joven y del Adulto  Técnicas de Investigación Educativas
<b>Anuales 1er año</b>	Enseñanza y Currículum.  Taller de Prácticas Docentes en contexto.	NO CUENTA CON ASIGNATURAS ANUALES
<b>3er cuatrimestre</b>	Taller de lectura y escritura académica.  Taller de evaluación de proce-	Didáctica del Nivel Secundario y Superior  Pedagogía Institucional

	<p>... sos educativos.</p>	<p>Seminario - Taller de Integración I</p>
<p><b>4to cuatrimestre</b></p>	<p>Seminario: Tecnologías del aprendizaje y la comunicación.</p> <p>Seminario: Derechos Humanos y Memorias Sociales.</p>	<p>Política y Legislación Educativa</p> <p>Observación y Práctica de la Enseñanza</p> <p>Taller de Trabajo Final</p>
<p><b>Anuales 2do año</b></p>	<p>Taller de Prácticas Docentes: Espacios de aprender y enseñar en la universidad.</p> <p>Seminario de Investigación: Problemáticas del campo de la enseñanza.</p>	<p>NO CUENTA CON ASIGNATURAS ANUALES</p>

Los dos casos abordados, el de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y la Universidad Abierta Interamericana (UAI), son muy distintos entre sí. Se observa en la nominación de las asignaturas un mayor anclaje en la cuestión universitaria en el caso de la UADER; mientras que por su parte, la UAI, ofrece unos espacios curriculares cuyas denominaciones ponen de manifiesto un recorrido formativo de tipo generalista y que expresa tradiciones más “clásicas” en la formación de docentes.

Si se analizan los objetivos que plantean ambas casas de estudio para sus profesores universitarios se observa que la UADER focaliza su propuesta en la promoción de “acciones de formación docente para profesionales y graduados, que posibiliten la problematización y producción de prácticas de enseñanza universitaria en el contexto de los debates sociohistóricos de las políticas de educación superior”. Para esta universidad provincial el objetivo central es la formación docente en relación con las prácticas de enseñanza en la universidad. Por otra parte, la UAI propone “una formación docente de profesionales universitarios de diferentes áreas disciplinares, para el diseño, conducción y evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje en los niveles secundario y superior”. Esta universidad privada promueve una formación asociada a las titulaciones y saberes profesionales acorde a su transposición en aulas de nivel medio y superior. Un nivel superior que incluye con seguridad a las instituciones terciarias de formación docente y profesional dependientes de las jurisdicciones provinciales.

- **Las maestrías**

Las maestrías en docencia universitaria también constituyen un tipo de posgrado que apunta a formar docentes universitarios con saberes y habilidades vinculadas con la investigación y la gestión focalizadas particularmente en aspectos didácticos y pedagógicos de la docencia del nivel superior.

**CUADRO 4.** Maestrías en docencia universitaria aprobadas por la CONEAU

<b>Denominación</b>	<b>Universidad</b>	<b>Cantidad</b>
Maestría en Docencia Superior Universitaria	UNT	1
Maestría en Docencia Universitaria	UBA, UTN (Regionales Tucumán, San Nicolás, Rosario, Mendoza, General Pacheco, Córdoba, Bs. As.), UNAM, UNL, UNNE, UNCU	13
<b>TOTAL UNIVERSIDADES NACIONALES</b>		<b>14</b>

Elaboración propia en base a datos de CONEAU. Se considera de manera individual a las maestrías brindadas por las distintas regionales de la UTN en tanto tienen acreditación independiente de la CONEAU

La primera maestría en docencia universitaria que acreditó la CONEAU fue la de la UTN (regional Bs. As.) durante el año 1999 seguida a los pocos meses por la ofrecida por la Universidad Nacional de Tucumán.

No nos detendremos particularmente en este tipo de posgrados en tanto, si bien la pedagogía y la didáctica tienen presencia en la mayoría de los planes, sus objetivos se centran particularmente en la formación de investigadores y gestores universitarios. Vale señalar que si se analizan comparativamente los distintos planes de estudio se puede observar que tienen distintas finalidades. En algunos casos ofrecen una formación en temáticas educativas amplias haciendo foco en la educación superior; en otros, focalizan su atención en temáticas de gestión y administración.

### **La formación pedagógica y didáctica de las y los docentes de la Universidad Nacional Arturo Jauretche**

Desde su creación en 2011, la Universidad Nacional Arturo Jauretche ha desarrollado diversas acciones en relación con la formación pedagógica y didáctica de un plantel que ha crecido año a año hasta llegar a casi 1500 profesores y profesoras. Desde el Centro de Política Educativa – asimilable a las Secretarías Académicas de

otras universidades – se han definido las políticas y dispositivos formativos para abordar aspectos vinculados con la enseñanza con el cuerpo docente.

En este sentido se han implementado cursos y otros formatos para abordar una agenda formativa que tiene como norte la reflexión y la provisión de un conjunto de herramientas de trabajo para el aula centradas particularmente en:

- La enseñanza en distintos formatos y ámbitos
- El aprendizaje
- La evaluación
- El currículum y la programación
- La construcción del oficio de estudiante
- La producción y uso de materiales didácticos

Entre los años 2011 y 2014 se comenzó a brindar cursos propios y en asociación con otras universidades tales como los ofrecidos en el marco del Programa de Formación Docente Continua (PROCADO) de UNLa, en diversas acciones formativas virtuales de UNGS, sobre cuestiones de inclusión educativa en el marco de la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB), los virtuales del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía dependiente de la UBA, entre otros. Cabe destacar la participación en diversas acciones realizadas en forma conjunta con las universidades de la RUNCOB con las que se desarrollaron ámbitos vinculados con la cuestión de la enseñanza y pedagogía en la universidad y la implementación durante los ciclos lectivos 2013 y 2014 de dos proyectos en el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA) centrados en la inclusión educativa de jóvenes y adultos.

Por otra parte, se exploraron otro tipo de ámbitos formativos como los encuentros con asignaturas específicas para reflexionar sobre aspectos relevados como problemáticos. También se trabajó en la articulación de grupos de asignaturas como es el caso de las que involucran saberes matemáticos o químicos.

## **El plan de formación docente**

Durante el año 2015 se decidió darle mayor sistematicidad y formalización a las acciones formativas que se venían realizando en temas de pedagogía y didáctica y se elaboró el “Plan de formación docente”. Este plan aspira a brindar a los y las docentes que se desempeñan en la UNAJ un espacio de formación y actualización en torno a la enseñanza universitaria. Sus objetivos son:



- Promover la reflexión crítica sobre la enseñanza en la universidad favoreciendo el intercambio entre docente de diferentes carreras e institutos;
- Propiciar el análisis de diversos problemas pedagógicos y didácticos tomando en cuenta la especificidad que adquieren en cada campo disciplinar y en la UNAJ como territorio de intervención particular;
- Facilitar la elaboración de modelos y propuestas de intervención pedagógica pertinentes para la producción de saberes, habilidades y valores;
- Ofrecer herramientas para el trabajo docente en el contexto de los debates culturales y políticos contemporáneos.

El plan está conformado por cuatro módulos de cursada obligatoria y dos optativos, todos ellos de certificación independiente. Aquellos docentes que aprueban la totalidad de esta propuesta formativa acceden de una certificación de validez interna en la universidad. Además, para la renovación de los concursos los docentes deben acreditar la aprobación de uno de los cursos obligatorios del plan.

El “Plan de formación docente” tiene un plan de estudio organizado en torno a cuatro módulos obligatorios y dos optativos. Los obligatorios son los siguientes:

<b>Módulo</b>	<b>Tipo de cursada</b>	<b>Carga horaria mínima</b>
Estado, Sociedad y Educación Superior	Presencial Cuatrimestral	24 horas reloj
La evaluación educativa	Presencial o semipresencial Cuatrimestral	24 horas reloj
Planificación y modelos de enseñanza	Presencial o semipresencial Cuatrimestral	24 horas reloj
Didáctica específica	Presencial o semipresencial Cuatrimestral	30 horas reloj

Algunos de los temas propuestos para los cursos optativos son:

- Producción y uso de materiales didácticos
- Educación en entornos virtuales
- La enseñanza en los espacios de la práctica preprofesional
- Leer y escribir en la universidad
- Políticas de género en educación superior
- Trayectorias de los estudiantes en el nivel superior
- Inglés para investigadores

La duración total del “Plan de formación docente” es de 150 horas reloj. Durante el ciclo lectivo 2016, el primero de funcionamiento del plan, se brindaron cursos obligatorios y optativos combinando ofertas presenciales, semipresenciales y virtuales.

## Conclusiones

En esta ponencia hemos descripto brevemente algunos dispositivos para la formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios de nuestro país con el objetivo de describir un campo en pleno proceso de consolidación como es el de la didáctica y la pedagogía en el nivel superior. Así, las especializaciones, profesorado y maestrías son las propuestas más habituales para transmitir este tipo de saberes a los docentes del nivel. Sin embargo, algunas instituciones adhieren a otros modelos que en algunos casos se sostienen en un sistema de acreditación intrainstitucional o de cursos y/o seminarios de actualización. Para dar cuenta de estos casos introdujimos una breve descripción de lo que la Universidad Nacional Arturo Jauretche ha implementado hasta el presente desde su apertura en el año 2011. Además hay otros modelos y dispositivos entre los que se pueden mencionara a las formaciones brindadas por pares académicos, propuestas pedagógicas de investigación-acción, proyectos de investigación pedagógica; los basados en la apropiación de saberes pedagógicos; modelos basados en la reflexión; acciones de intercambio de experiencias, entre otros (Imbernon, 2009; Zabalza 2007)

Frente a la diversidad existente de propuestas formativas vale señalar que las especializaciones, maestrías y doctorados tienen reconocimiento salarial en las universidades públicas. Por lo que es indudable que es probable que un docente a la hora de decidir la realización de una trayectoria formativa que le insumirá tiempo y esfuerzo, las cuestiones de futuras retribuciones salariales no sea una cuestión menor en su decisión.

Por último, de manera desafiante nos interesa preguntar qué impacto sobre las prácticas de un docente de quince años de antigüedad en el nivel universitario tiene una propuesta formativa que centralmente ofrece un plan de lecturas sofisticadas sobre la universidad y cuestiones de didáctica general. Si el “yo docente” – es decir la identidad profesional personal - y el propio hacer no son puestos en juego, las posibilidades de cambio en las prácticas son escasas. Es factible que se introduzca a los docentes en retóricas, jergas y autores vinculados con el saber sobre la universi-

dad y la enseñanza. No obstante, es muy probable que el efectivo hacer en el aula poco se transforme. Pero lo nuestro es una hipótesis. Para demostrarla hay que investigar al respecto.

Los autores de esta ponencia estamos convencidos de que una universidad pública que ambiciona formar más y mejores profesionales en contextos de masificación del nivel precisa de docentes con conocimientos, herramientas, disposiciones y valores vinculados con la transmisión de las disciplinas científicas o los saberes profesionales que enseñan. La cuestión de la enseñanza es central en la construcción de una universidad que sostenga a enormes masas de estudiantes. Enseñar mejor es un factor que con seguridad modificará los fenómenos de exclusión representados en la potente metáfora de la “puerta giratoria” (Ezcurra, 2011; Tinto, 2006). No es único, por supuesto. Pero sí uno central en lo que respecta a las tareas privilegiadas que los docentes universitarios deben realizar.

## **Bibliografía**

- Bain, K.** (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Bozu, Z.** (2010). “El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización o profesional”. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 3, Enero, 55-72. Disponible en: <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art3.pdf>
- Cano, E.** (2005). Cómo mejorar las competencias de los docentes. Barcelona: Graó.
- Comellas, M.J.** (2000). “La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos”. Educar N° 27.  
Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p87.pdf>
- Ezcurra, A.M.** (2011). Igualdad en la educación superior. Un desafío mundial. Los Polvorines: UNGS-IEC.
- Furlán, A.**(1978). Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México: ENEPI UNAM
- Imbernón, F.** (2011). “La formación pedagógica del docente universitario”. Revista do Centro de Educação, 36 (Septiembre-Diciembre) España  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005> ISSN 0101-9031
- Lucarelli, E.** (2009). La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Nassif, R.** (1974). Pedagogía General. Buenos Aires: Kapelusz

- Ossanna, E.; López, M.; Kummer, V.; Ugaldé, M.; Baraldi, V.; Olalla, V. y Baffico, F.** (2012). “Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación en Paraná (Argentina) (1920-1973)”. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Año XXII, N° 44, pp. 73 – 110. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n44/n44a03.pdf>
- Suasnábar, C.** (2013). “La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, N° 59, pp. 1281-1304. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a12.pdf>
- Suasnábar, C.** (2004). *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Flacso-Manantial.
- Tinto, V.** (2006). “Research and practice of student retention: what is next?”. *Journal of college student retention*, Vol. 8, N°1 pp. 1-19
- Valcárcel, M.** (2005). “La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior”. *Educatio*, N.º 23, pp- 209-213  
Disponible en: [http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12935/fuera\\_2004\\_1.pdf?sequence=1](http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12935/fuera_2004_1.pdf?sequence=1)
- Vicente, M. E.** (2012). “Educación y trabajo en Ciencias de la Educación: Aportes desde el estudio de las trayectorias profesionales de sus graduados”. *Formación Universitaria*, Vol. 6, N° 5 pp. 51-62.
- Vitarelli, M.** (2011). “Itinerarios de la pedagogía de la formación en Argentina. Hitos en la Universidad Nacional de San Luis”. *Revista de Educación*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 2, N° 2. Disponible en <http://ieie.udistrital.edu.co/conexiondocente/wp-content/uploads/2014/01/VITARELLI-2-ITINERARIOS-DE-LA-PEDAGOGIA-DE-LA-FORMACION-EN-ARGENTINA..pdf>
- Zabalza, M.** (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea

## Documentos citados

- “Manifiesto Liminar” (1918), Manifiesto de la Federación Universitaria de Córdoba. Disponible en <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto>

# La trama de la transición. Una investigación sobre la transición entre la escuela secundaria y la universidad

STELLA MARIS MUIÑOS DE BRITOS

smmbo4@gmail.com

Universidad Nacional de San Martín, UNSAM.

## Introducción

Esta investigación pone foco en las transiciones educativas, en particular la que se produce entre la escuela secundaria y la universidad, por considerar que las transiciones son procesos complejos poco visibilizados y analizados en profundidad.

El trabajo de campo se realizó en el territorio del Partido de San Martín (Provincia de Buenos Aires), espacio que comparte la Universidad del mismo nombre y escuelas secundarias públicas con distintas orientaciones y modalidades, en una construcción de territorialidad particular en cada caso. Se desarrolló entre el 2007 y el 2016, aunque ciertas observaciones y relevamientos se implementaron antes de esos años, en un continuum marcado por la tarea específica de esta investigadora en la universidad.

A través del trabajo de campo interesa dejar el testimonio de los actores. Sus voces nos “cuentan” las experiencias vividas y los impactos de factores endógenos y exógenos que tienen lugar en las transiciones, en recorridos “rizomáticos” que se alejan de la supuesta linealidad que muestra el sistema.

Este trabajo, ante todo, se inscribe en la línea de estudios que profundizan en la educación como derecho y que analizan aspectos naturalizados que constituyen la violación parcial o total de ese derecho. En este caso se pone foco en la transición de la escuela media a la universidad como parte del derecho a la continuidad educativa, a la formación a lo largo de toda la vida. La accesibilidad a la escuela secundaria y a la universidad, no salda el problema del derecho educativo.

## 1. Contexto de la investigación

El estudio se inserta en el contexto de reafirmación del *derecho de todos a la educación* (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, 1990), ya

consagrado en 1948 en la Declaración de los Derechos Humanos. Tanto en Jomtien como más tarde en Dakar, se reconoce *la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella* (Declaración de Jomtien, 1990). Ese compromiso debe ser compartido con la sociedad civil. La educación es un compromiso de todos (Dakar, 2000).

Reafirmar y ampliar el derecho a la educación, supone no solamente declararlo, sino verlo reflejado en acciones para superar desigualdades y discriminaciones en materia educativa. Además, conlleva no solo pensar en términos de acceso a los servicios educativos de los distintos niveles, sino además ofrecer propuestas que aseguren la permanencia en el itinerario de la formación, a lo largo de toda la vida (Delors, Informe Educación para el siglo XXI, 1996). *La educación durante toda la vida permite, sencillamente, ordenar las distintas etapas, preparar las transiciones, diversificar y valorizar las trayectorias* (Delors, 1996, p. 24). En este sentido, se evidencia un interés particular de la llamada Comisión Delors por poner el acento en el proceso educativo como un continuum que se da a lo largo de toda la vida, en distintas etapas, esto es la **trayectoria**; que este proceso no es lineal ya que esas etapas son distintas, que es importante que lo sean, pero además alude especialmente a las **transiciones** como puntos críticos a ser tenidos en cuenta, que requieren una preparación.

La Comisión Delors destaca además, una urgencia, *la educación secundaria. Entre el egreso del ciclo primario y la incorporación a la vida activa o el ingreso en la enseñanza superior se decide el destino de millones de jóvenes, varones y niñas. Y es ese el punto flaco de nuestros sistemas educativos.* (Delors, 1996, p. 33). En opinión de la Comisión se trataría de *garantizar al adolescente que su suerte no está echada definitivamente entre los 14 y los 20 años.* (Delors, 1996, p. 26). Se trata, según el Documento, de concebir la enseñanza secundaria como una especie de “eje” en la vida de cada individuo, período en el que se desarrollan las capacidades que les permitirán realizarse en su vida de adultos y a la vez gestar los procesos de pasaje entre la adolescencia y la madurez adulta, reconociendo que estos procesos no son iguales para todos los individuos, ni para los distintos países y que es necesario tener en cuenta las necesidades de la vida social y económica de cada contexto.

Paradójicamente, la enseñanza secundaria concita las más acaloradas críticas y las más profundas esperanzas para el futuro. Es allí donde es posible revelar los talentos más variados que hay que acompañar y desarrollar en un mundo en mutación veloz. Las transiciones se conciben como momentos estelares de las trayecto-

rias, particularmente la que se produce entre la escuela media y la universidad, entre la adolescencia y la adultez.

En cuanto a la educación superior, los diversos documentos ponen el acento en la necesidad de observar su pertinencia social y su relación con los otros niveles del sistema, especialmente con el inmediato anterior (la educación secundaria). En la Conferencia de La Habana (1996) se señala la necesidad de promover un nuevo “consenso social” que priorice la educación superior como inversión estratégica para que esta pueda responder a las demandas presentes y futuras de la sociedad. Por ello promueve la igualdad de acceso y la diversificación de las propuestas para reforzar la igualdad de oportunidades (Paris, 1998).

La educación superior, como bien público es responsabilidad de todos los sectores sociales, pero especialmente de los gobiernos. Si bien las matrículas han crecido y siguen creciendo, también lo hacen el fracaso y la deserción. Es necesario que se atiendan las necesidades de los estudiantes en un marco de creciente heterogeneidad. (Paris, 2009). No basta con la equidad de acceso. Los diagnósticos dan cuenta de cierta anomia institucional por un desfase entre las propuestas y la realidad cotidiana de los estudiantes, las instituciones, la sociedad y el contexto general (Dakar, 2000). Ampliar el derecho a la educación supone más alumnos que estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva y en la que participen la gran mayoría de las instituciones y sectores de la sociedad. (Metas 2021, Buenos Aires, 2010).

En el escenario latinoamericano y argentino es notoria la masificación de la educación evidenciada en las altas tasas de crecimiento de la población educativa en todos sus tramos. Más alumnos, más instituciones es el registro general de la región. Sin embargo, este proceso de por sí muy importante, no resulta suficiente para consolidar el derecho a la educación. *“Universalizar” un sistema pobre para los pobres y preservar inalterado un inventario de privilegios y oportunidades para los sectores más ricos es lo que se ha hecho durante buena parte de estos últimos doscientos años.* (Gentili, 2010)

*Para Rancière, la igualdad es una afirmación sin más fundamentación que la decisión de hacerla y la voluntad de ser consecuentes con ella. En esta línea, ubicar la igualdad al comienzo define un punto de inicio para todas las acciones humanas y un pensamiento verdaderamente liberadores.* (Cerletti; 2008, p. 175). Los sistemas educativos han puesto sus esfuerzos en procesos de democratización que aseguraran el ingreso de los estudiantes, en términos de aumentar el número de instituciones, “acercando” las mismas a territorios geográficos más próximos a la población; asimismo generando mayores posibilidades de ingreso como se eviden-

cia en el número de alumnos que antes no concurría a los establecimientos y ahora lo hace. Estos son avances sustantivos que deben reconocerse muy especialmente; son importantes, pero no suficientes.

Si el derecho a la educación se vulnera total o parcialmente, se hace necesario renovar y profundizar los esfuerzos democratizadores con acciones conducentes a su consolidación y desarrollo (Gentili, 2007; Tiramonti, 2010; Tenti Fanfani, 2011; Simons, Masschelein y Larrosa, 2011). En ese sentido, los estudios sobre trayectorias y transiciones educativas (Terigi, 2007, 2008, 2009), coadyuvan y colaboran en la reafirmación del derecho a la educación durante toda la vida.

## **2. Problema de investigación**

El interés por problematizar la transición entre la educación obligatoria y la no obligatoria, en particular a la universidad, convertirla en objeto de estudio se sostiene en que si bien existen otras transiciones previas entre otras etapas de la formación, ésta tiene características particulares en términos, personales e institucionales. Personales en cuanto a que refiere a una transición vital de la adolescencia a la adultez, no pensada en términos biológicos, sino sociales, para algunos recuperar la materias adeudadas en la escuela secundaria, para otros repetición del último año de la escuela secundaria, para algunos el inicio de la vida laboral, para otros inicio de la vida universitaria o ambos a la vez, en general un momento de crecimiento y en algún punto ruptura entre una vida “protegida” por la familia y la escuela y otra etapa con otros niveles de independencia y autonomía, que hacen a la responsabilidad de cada sujeto frente a su propia trayectoria de vida. En términos institucionales, la escuela secundaria que “despide” a un grupo de alumnos que, en algunos casos, conoce desde muy pequeños o por lo menos, en ese tramo de la educación media y por otro lado la universidad que no conoce nada acerca de esos aspirantes al ingreso a la trayectoria universitaria y en la que se insertan con las herramientas que consiguen más que nada del relato de los pares.

Las instituciones y actores de uno y otro ámbito (incluida la familia) pueden ser favorecedores de un continuum de formación permanente o, en cambio, constituir un obstáculo transitorio o permanente para el efectivo desarrollo del derecho a educarse durante toda la vida, con las consecuencias e impactos que ello tiene en la vida personal y colectiva de los ciudadanos. La densidad psico-socio-educativa de la transición la muestran como una trama de hilos espesos, tupidos, enmarañados, trama que demanda un análisis específico y profundo y requiere la observancia de



su multidimensionalidad, para en todo caso, diseñar estrategias que hagan de la transición un período menos traumático.

A pesar de los esfuerzos realizados por las políticas educativas, del realizado por el propio sistema educativo, las instituciones y los actores, los procesos democratizadores centrados en la educación y los programas y proyectos desarrollados, han resultado insuficientes dado que han estado orientados a la ampliación del acceso y al ingreso de los niños, niñas y jóvenes en los distintos tramos del sistema. Si bien esto constituye un paso importante en términos de derechos, no resulta suficiente en la medida que se observan abandonos, desgranamientos e interrupciones de las trayectorias restringiendo las posibilidades y oportunidades de la formación, produciendo una educación escasa y limitada, que impacta en el proyecto de vida de los jóvenes.

Factores endógenos y exógenos impactan de una manera u otra en la continuidad de las trayectorias y en el ejercicio del derecho humano a la educación. Para quien lo investiga constituye un desafío, en tanto en este caso el tránsito entre la escuela media y la universidad involucra a instituciones con muy distintas lógicas, a actores diferentes (los de la escuela media y los de la universidad) con razones y propósitos distintos, a los estudiantes “en tránsito”, los protagonistas de este “entre dos” que aún no han dejado una etapa y tampoco se han iniciado en la que “posiblemente” continúen. Se trata, pues, de un objeto de estudio multidimensional y complejo, por momentos inabordable, de ahí lo desafiante de su análisis.

El análisis que propongo, parte del supuesto que esa transición no ha sido suficientemente problematizada y que por lo tanto, está invisibilizada. Los análisis clásicos se centran en una etapa u otra, pero se hace poca o nula referencia a ese tránsito, en sus diversas dimensiones, para la construcción de conocimiento útil para su caracterización y análisis y para contribuir al diseño de políticas educativas vinculadas con el mismo. Las estrategias utilizadas llamadas de “articulación” no han dado el resultado esperado.

### **3. “Personajes conceptuales”**

En este apartado propongo presentar aquellos conceptos rectores pensados como “personajes conceptuales” al decir de Deleuze y Guattari (1993, pp. 63-85), entendiendo que este “personaje” no es ni una persona histórica, ni héroe literario, ni personificación mítica, son “potencias de conceptos” que tienen por función la de formar, abandonar o rehacer territorios y acontecimientos del pensamiento. Estos

“personajes conceptuales”, en nuestro caso, “actúan” en el “escenario” educativo. Ellos orientan un pensamiento del “borde”, un borde que marca tensión, incomodidad, inestabilidad y propone una reelaboración que quede siempre abierta, que evite clausurar. Ellos construyen una “trama” que sustenta nuevas posibilidades del pensamiento.

La tarea de re-pensar o re-definir un concepto hoy, nos enfrenta a desafíos y por qué no, a ciertas frustraciones. Encaramos fenómenos que no encuentran referentes teóricos, esos conocidos y que teníamos “entre manos”, o bien, esos conceptos que manejábamos, no encuentran los referentes empíricos que le daban sustento. En consecuencia se trata de pensar con las menores ataduras posibles, abandonando pre-conceptos, pre-juicios que siguen pesando en el edificio conceptual que, con mucho trabajo, se intenta construir.

Estos, nuestros “personajes conceptuales” forman el conjunto de las “3 T”: trayectoria, transición y trama.

### 3.1. La primera “T”: la trayectoria

La vida del ser humano podría definirse como un gran “diseño”, un camino que vamos “dibujando” en el tiempo y el espacio, a medida que avanzamos en el “proyecto”. Estamos efectivamente, “eyectados hacia adelante”. Proyectamos, re-proyectamos, programamos y re-programamos permanentemente, aunque el “diseño” pareciera marcar ciertas regularidades. Y es que la vida misma incluye aspectos no-programables o azarosos que van obligando a repensar la traza que nos proponíamos. Más allá del diseño personal, individual, esa traza se inserta en un contexto socio-histórico y cultural particular que impacta de un modo u otro, alterando lo que cada uno programa y aportando una importante dosis de inestabilidad.

La palabra “trayectoria” ha sido recientemente incorporada al vocabulario educativo. Podría decirse que comienza a utilizarse recién en los últimos años del siglo XX y con más intensidad en estos primeros años del XXI. Para diferenciarla de otras trayectorias (de vida o profesional), en general se la adjetiva como trayectoria educativa y/o trayectoria escolar. Aunque a los fines del análisis, es posible y necesario hacer este tipo de diferenciaciones, creemos que la trayectoria educativa es inescindible de la trayectoria de vida y del contexto personal, familiar, colectivo y social en que ella tiene lugar.

La trayectoria es el espacio-tiempo de una historia. *Todo trayecto al atravesar los lugares los organiza y los junta, haciendo itinerarios y recorridos de sentido.*

(Frigerio, 1993, p. 124). Pensar en el trayecto como narración, como relato, supone entenderlo como una síntesis de acontecimientos e incidentes, como una serie de circunstancias e interacciones (deseadas o no).

La trayectoria educativa, como todo relato, presenta concordancias y discordancias. Supone procesos de sedimentación de tradiciones educativas que se sostienen en el tiempo y procesos de innovación que cada sujeto o grupo de sujetos genera en el andar. Los que relatan su trayectoria educativa, se constituyen en narradores de su propia historia, y a la vez, en quienes describen una parte de la “historia” educativa de su tiempo.

Las trayectorias se abren a por lo menos dos “miradas” posibles. Una la *institucional*, la que presentan y ofrecen los sistemas educativos, y la que las instituciones de los distintos niveles reproducen en sus formas de organización y gestión. La otra “mirada” la *experiencial*, personal y cotidiana, la que transitan los actores del sistema.

La “mirada” **institucional** es la que describe la trayectoria escolar para el conjunto de los actores sociales y el reconocimiento de los tramos, que la componen. Es la que habilita la cuantificación del sistema, en términos de inscriptos por tramo, de cohortes, ingresantes, egresados, entre otros, en cada nivel o tramo y en el conjunto de los mismos. Estas formas de cuantificación permiten la inscripción del sistema educativo de cada país en estadísticas internacionales y a la vez, posibilitan una “fotografía” del estado general de lo educativo, en muchos casos sustento de decisiones y cambios desde las políticas públicas, entre otras, las de financiamiento. Es también, esta mirada la que permite definir una trayectoria como encauzada o no encauzada (Terigi, 2010) en la medida que el estudiante sigue los tramos previstos y definidos, y la que hace que la institución acredite o no, ciertos “saberes” mediante certificaciones y títulos, que le dan reconocimiento provincial, nacional y/o internacional según los casos.

La “mirada” **experiencial**, personal y cotidiana del “camino” educativo, en cambio, incluye etapas no consideradas, momentos críticos, situaciones esperadas o inesperadas. Entre ellas están las transiciones. Esta “mirada” se centra en un aprendizaje que hoy excede ampliamente la institución escolar y revitaliza no sólo los conocimientos en tanto contenidos del curriculum escolar, sino todo aquel conocimiento que resultante de la experiencia de cada persona en contacto con el ambiente, natural, cultural, social, da cuenta de un saber necesario, indispensable y rico para la vida en formación constante. Por otra parte, porque la trayectoria educativa desde esta mirada personal y cotidiana incorpora dimensiones que no se incluyen en la estrictamente institucional. Desde esta perspectiva la trayectoria se

presenta como un camino inestable, en proceso de re-diseño permanente, que alberga circunstancias, procesos y experiencias capitalizables en un contexto amplio y diversificado como el contemporáneo, un camino que está lejos de ser lineal, sucesivo, continuo y homogéneo. Además, porque la trayectoria es personal, no hay dos iguales, porque cada uno construye, transita y experimenta procesos distintos aunque lo que se le ofrezca, por ejemplo, en la escuela, sea lo mismo para todos.

Más allá de lo que considera, organiza y dictamina el sistema, es la propia trayectoria de los estudiantes la que diseña su andar, incluyendo los aspectos subjetivos de cada uno no estandarizables. En este aspecto de excepcionalidad de las trayectorias es en el que pone el acento Bernard Lahire (2004) quien cuestiona el carácter de unicidad y homogeneidad con el que se considera a los actores y propone la identidad de las personas con la figura de “actor plural”, en tanto recurren a prácticas que pueden ser hasta contradictorias de otras que se hayan utilizado en otros contextos o roles. En consecuencia, estas problemáticas complejas y múltiples no pueden ser consideradas, como señala el autor, bajo tipologías simples y/u homogéneas.

Desde esta mirada de las trayectorias educativas se promueve por un lado, un proceso de “desestandarización” del camino educativo en observancia de las particularidades de cada uno, a la vez que transparenta potencialidades, fortalezas y dificultades, algunas presentes en toda ella, que van dejando huella en la vida y las percepciones de cada etapa y de las respuestas que los actores construyen en diferentes instancias y momentos, como señala Lahire con su concepto de “actor plural”. Por otro, requiere un especial énfasis en las transiciones de una etapa a otra, por considerar que es allí donde se debaten, construyen y negocian significados y prácticas que implican continuidades o rupturas. Estas transiciones, como se verá a continuación, constituyen espacio-tiempos decisivos en la construcción de significados para la vida personal y educativa de cada uno, por lo que se abandona y por lo que se inicia.

No decimos que deba elegirse una u otra “mirada”, sino más bien que son ambas necesarias y que, en todo caso, se requieren una y otra, son complementarias.

### 3.2. La segunda “T”: la transición

La “mirada” experiencial de las trayectorias educativas, propone una “lectura” relacional de sus etapas, poniendo énfasis en las articulaciones e interacciones que se definen durante las transiciones, hacia la finalización y el comienzo de cada eta-

pa. En sociedades complejas y en transición como éstas, “*ni el acontecimiento “desencadenante” ni la disposición incorporada por los actores pueden designarse como auténticos “determinantes” de las prácticas (...). De hecho, la realidad aquí es relacional (o interdependiente): el comportamiento o la acción es el producto de un encuentro en que cada elemento del mismo no es más “determinante” ni menos que el otro*” (Lahire, 2004. pág. 83).

Se define *transición* como el espacio-tiempo en que el estudiante pasa de una etapa a la otra (de un tramo a otro en términos institucionales), en el que puede o no haber cambio de institución, pero en el que en cualquier caso, se transita de una etapa a otra, de la trayectoria y de la vida, momento de “crisis” en cuanto cambio de sentidos, de experiencias y oportunidades. La palabra *transición* como se hace constar en sus acepciones de diccionario no es sólo el efecto de “*pasar de una parte a otra*” lo que en general se reserva para “*pasaje*” sino que refiere a “*la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto*” (RAE, 2014). La *transición* supone un cambio, pero no queda en el mero cambio, sino que implica necesariamente una transformación, una mutación, en la medida que ese cambio incorpora algo nuevo y diferente de lo anterior.

Las transiciones por su carácter de inestabilidad y cambio, ponen luz en aspectos soterrados, silenciados, invisibilizados que estaban allí construyéndose y gestándose, a veces desde mucho tiempo atrás. Las transiciones “ponen en crisis”, alteran, mueven y con-mueven a los actores sociales, a los actores institucionales, a las familias y a los propios interesados, niños/as y jóvenes que atraviesan la situación de *transición personal*. Las transiciones muestran, visibilizan, transparentan vínculos, relaciones, certezas e incertidumbres en un momento de decisiones profundas que se viven además como definitivas, aunque luego se vean las posibilidades de enmienda o cambio.

Esos momentos de tránsito son vividos en mucha soledad tanto por el alumno como por su familia, momentos plenos de incertidumbre, en los que “dejan” un mundo algo conocido, y llegan a otro totalmente desconocido, del que no conocen sus “formas”, sus “reglas” ni a sus actores. Es *en la despedida, en los puntos de no retorno, donde la curiosidad se funda para el sujeto. Es en el territorio por siempre perdido de lo materno donde el querer saber acerca de lo olvidado da lugar a querer saber sobre lo aún no conocido.* (Frigerio; 2010, p. 40). Coincidiendo con la autora, es en estos *puntos de no retorno* donde surgen y se debaten los pensamientos por el pasado y por el futuro.

El sistema propone una estructura que predetermina un camino a seguir, cada sujeto en sus diferentes etapas educativas, el niño, el adolescente, el joven, el adul-

to, construye su propia trayectoria que escapa a ese determinismo y otorga sentidos y transita experiencias personales, con otros.

*Las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama de la situación socioeconómica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar* (Gluz et al.; 2002, pág.29)

Como la vida, la trayectoria educativa es única. Aunque cada uno se incorpore a instituciones similares según el nivel, cada ser humano vive, “hace”, diseña y experimenta un recorrido particular, singular. Cada uno va dibujando una “ruta” educativa propia, atravesada por múltiples y variadas circunstancias y enfrentada al desafío de superar límites. Coincidiendo con Terigi:

*Un primer desafío creo está en el corazón de la preocupación...: el **problema de la invisibilización en las transiciones escolares**. Si la trayectoria escolar fuera esta especie de curso regular donde no se produce ningún tipo de hiato, donde no hay interrupciones, quizás este problema no sería tan importante. Pero en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles.* (Terigi, 2010)

Concebida la transición como “territorio” y a la vez, el “territorio” como “espacio vivido” (Di Méo; 1998), la transición es ese espacio real o simbólico, en el que los sujetos tienen una representación de sí mismos, de sus historias y de su singularidad. Las transiciones educativas son experiencias del tránsito por las fronteras educativas.

La transición educativa es un “territorio fronterizo”. Esos “territorios fronterizos” en educación no han sido objeto de gestión específica. Aunque se definan necesarias relaciones interinstitucionales de proximidad, esas relaciones no han logrado consolidarse en acciones duraderas y sostenidas en el tiempo.

Considerar la transición como “territorio fronterizo” es un potente *iluminador* de los procesos que allí se dirimen en el presente de cada estudiante y a la vez, un claro *anticipador* de la conflictividad futura que deja “huellas” en la trayectoria de vida.

En el marco de esta metáfora cartográfica, cada tramo de la trayectoria suele “mirarse” aisladamente, desde los “límites” y “hacia adentro”. En general, tanto

desde las perspectivas de los actores involucrados en los distintos fragmentos como desde los investigadores y expertos, o desde los propios organismos de gobierno del sistema, cada uno se recorta como un “país” diferente, con sus propias características y problemáticas. Poco y nada se dice acerca del tránsito por las fronteras, las que separan (¿o enlazan?) una etapa con otra.

El límite puede ser visto en sentido cartográfico como esa línea en el mapa, en su re-presentación gráfica, que configura territorios, que marca dónde comienza uno y termina el otro, que define qué es lo que queda de un lado u otro. Esa línea demarcatoria supone, la acción de su trazado que es producto de la conquista humana y de su impulso creador, pero también de la toma de conciencia de su fragilidad, por ello a través del impulso protector y conservador, preserva el territorio. Lejos de marcar principios o finales, como en el caso del límite, el espacio de frontera, es un ámbito móvil, poroso, dirá Renato Ortiz (2004: 135), lábil, flexible, transitable, agónico, en el que se dirimen luchas y conflictos. La frontera podría definirse como el espacio-tiempo en el que confluyen de manera multidimensional, compleja, contradictoria y ambigua, elementos y procesos, figuras y discursos, que rechazan todo emplazamiento y también todo aislamiento. La transición, entendida como espacio de frontera, es un espacio relacional en tanto vincula, relaciona, una etapa que se deja y otra que se inicia. En este territorio desterritorializado de la frontera, en este tiempo destemporalizado del paso de un tramo a otro, cuentan, desde nuestra perspectiva, los sentidos y significados del “mapa subjetivo” a construir.

Es esta nueva aproximación al “mapa subjetivo” la que, en palabras de Badiou (2009), permite recuperar “intervalos ignorados”, recorridos, transitados, resignificados, vividos desde una mirada compleja y dinámica que recupera ese espacio-tiempo fronterizo en su traza cambiante, por momentos caótica del andar, de recorridos sinuosos, rizomáticos (Deleuze y Guattari, 2002, 9-29), que lejos de constituir un límite a superar, una línea a continuar, constituye un tránsito complejo y conflictivo.

El espacio “deshumanizado” se vale de la fuerza de los “muros” para demarcar zonas y territorios. En el caso de las trayectorias educativas, los límites de cada tramo representados por sus respectivas líneas demarcatorias en lo gráfico, se transforman en altos muros difíciles de sortear, a veces imposibles de superar. No se trata aquí de un muro físico sino de una barrera infranqueable por cuestiones sociales, económicas, culturales, institucionales, humanas, que a veces imposibilitan o dificultan el pasaje de una etapa a otra de la trayectoria. Sociales porque, como varios autores lo han tratado, la pertenencia a un grupo u otro, a una clase so-

cial o a otra, obstaculizan o hasta impiden el andar fluido de una a otra parte de la trayectoria. Económicas, porque mantenerse en ella supone poder solventar los insumos y gastos que devienen. Culturales porque cada estudiante se incorpora a un nuevo espacio cuyas prácticas culturales pueden resultar hostiles o por lo menos poco favorecedoras, para con la continuidad de estudios. Institucionales por la ausencia de vínculos interinstitucionales y de estrategias que favorezcan el “salto del muro”. Humanas, porque frente al “muro”, la soledad y la incertidumbre resultan debilitadoras de la energía necesaria para iniciar nuevas etapas de formación.

En términos de la transición también es válida la metáfora del “puente” porque es lugar de tránsito y a la vez de cobijo; porque es elemento de unión y transición; porque puede recorrerse con distintos medios y con diferentes herramientas; porque desde el comienzo del trayecto permite percibir “la/s otra/s orilla/s”. La construcción de “puentes” en las “fronteras” tendría que ver, entonces, con la posibilidad de diseñar nuevas “prácticas del espacio” (De Certeau; 2000, p.113) real y simbólico, en el que se ofrezcan lazos para guiar sin anudar; “sendas” para transitar sin obstruir; apoyos para acompañar sin limitar. Las instituciones y sus actores disponen de conocimientos, estrategias y herramientas que permitirían concretar nuevas prácticas espaciales en la “frontera” con el diseño de puentes tendidos hacia el futuro de los estudiantes que dejan una institución para pasar a otra, terminan un tramo de su trayectoria para iniciar otro.

El estudiante que experimenta la transición, se encuentra en condición de “migrante”. La condición de migrante que experimenta es en este caso, su tránsito entre la escuela media y la universidad, le hace encarar distancias más o menos importantes, tiempos más o menos extendidos según la información con la que cuenta, según el acompañamiento del que dispone. Por ello, en el caso de las migraciones entre países se habla de las redes que hacen las veces de “continente” del desplazamiento, redes que contienen no sólo el movimiento en sí, sino los aspectos afectivos y emocionales que atraviesan esa transición. Esto hace que las distancias se amplíen y los tiempos se extiendan o, a la inversa, las distancias se acorten al igual que los tiempos. Desde esta perspectiva, la migración se ve desde la intensidad de la interacción, no desde la fuerza de atracción. Pero ocurre que ni la institución que el migrante deja, acompaña la despedida, ni la institución que puede recibirlo acompaña la acogida.

Tanto el sistema educativo como las instituciones educativas en su mayor y más próximo nivel de concreción padecen el “efecto túnel”, por el cual, los estudiantes que migran entre una etapa y la otra, por el hecho de finalizar una etapa e iniciar otra, están en condiciones de encarar ese tránsito, cuenta en suma con la autonom-



ía necesaria para hacerlo. Aún cuando las “fronteras” estén supuestamente “abiertas” en términos de accesibilidad, el migrante, en nuestro caso el estudiante, se enfrenta a un desafío difícil de encarar, en particular, cuando a ambos lados de las “fronteras” (las instituciones de salida y acogida) no se desarrollan intercambios que construyan la red de sostén que promueva un tránsito fluido que desarrolle un sistema de información articulado que dispense un adecuado conocimiento del funcionamiento a ambos lados del espacio fronterizo y en particular un acercamiento entre ambos lados.

En consecuencia, los procesos de tránsito de un tramo a otro de la trayectoria suelen invisibilizarse, lo que se traduce en una des-responsabilización respecto de lo que acontece en ese espacio-tiempo. El estudiante en transición, está en esa “tierra de nadie” que no pertenece a unos ni a otros, solo frente a la soledad e incertidumbre del “pasaje”.

### 3.3. La tercera “T”: trama

La Real Academia Española define “trama” en su acepción 1 como *conjunto de hilos que, cruzados y enlazados con los de la urdimbre, forman una tela* y en su acepción 4: *disposición interna, contextura, ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa, y en especial el enredo de una obra dramática o novelesca* (RAE, 2014) Cuando se hace un uso metafórico de la palabra y el concepto, y se nomina o caracteriza un proceso o fenómeno con dicha palabra es porque se alude a las propiedades de la metáfora.

Esta no es una excepción. Dar el nombre de “trama” a la transición educativa es pensarla como una urdimbre en la que se *cruzan y enlazan* diversos “hilos” que la constituyen, “hilos” que *ligan* las partes y las resignifican en un todo específico, como el del drama o la novela.

La transición como trama permite comprenderla en su **especificidad** y entenderla en su **complejidad**. El sistema educativo por su organización y gestión hace explícita referencia a cada tramo, a sus características, las particularidades de la etapa y las estrategias curriculares y pedagógicas que en cada una de ellas son implementadas. Sin embargo, las transiciones de un tramo a otro, tienen poca o nula entidad. A ellas no suele hacerse referencia explícita, mucho menos al impacto que el tránsito por las mismas tiene en las trayectorias educativas de niños y jóvenes.

La transición es aún menos pensada en su complejidad. En general es vista como un simple “paso”, como un “escalón” al que se asciende por el simple hecho de

haber cumplido con el ciclo o tramo anterior. La linealidad con que se “representan” los ciclos educativos, atentan contra la comprensión como trama compleja y multidimensional.

La transición, en tanto trama, es un conjunto amplio y “enmarañado”, al que es preciso acercarse a modo de arqueólogo que va “siguiendo”, “corriendo”, develando, capa tras capa, los múltiples hilos que la conforman para llegar a los “nudos” de sentido que se construyen individual y colectivamente.

La transición educativa es un proceso social complejo. Cabe señalar que el paradigma de la complejidad aparece con fuerza desde los '80 y '90 (Morin, 1990; Lewin, 1992; Prigogine, 1996). El origen de la palabra proviene del latín *complexus*, y significa “lo que se teje en conjunto”. Como señala Morin, lo complejo

es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple ...La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (Morin, 2000, p. 32)

La transición educativa es también pensada y analizada como un proceso complejo, compuesto por un conjunto de elementos *constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados*, tejidos en la trama, en la que tienen lugar acciones e interacciones de diversa naturaleza lo que la hace inextricable, desordenada e incierta. Es decir que la transición educativa no sólo se manifiesta como un conjunto de elementos heterogéneos, no sólo esos elementos se articulan y relacionan en interacciones de distinta índole, sino que además es un conjunto en permanente movimiento caótico (Téngase en cuenta el par orden-caos de la física). Esto claramente lo opone a cualquier tipo de linealidad o simplificación.

#### **4. Diseño metodológico**

Desde nuestra perspectiva y más allá de las tradiciones metodológicas, consideramos necesario que cada investigador proponga su propio diseño metodológico teniendo en cuenta, en primer lugar la especificidad de su objeto de conocimiento, las necesidades de la indagación y la creatividad del que investiga. *El diseño articula lógicamente y coherentemente los componentes principales de la investigación... y los*

*criterios utilizados para garantizar la calidad del estudio que se comunicará luego en un documento* (Mendizábal en Vasilachis; 2007, p. 65)

En este marco, optamos por un *diseño flexible* (Mendizábal; 2007, p. 67). El concepto de flexibilidad alude a la *posibilidad* de advertir situaciones nuevas e inesperadas durante el proceso de avance de la investigación; a la *viabilidad* de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos y a la *factibilidad* de elaborar conceptualmente los datos en forma original. (Mendizábal; 2007, p. 67). El diseño va incorporando los cambios que se consideren pertinentes en tanto los mismos enriquezcan la propuesta. Esto otorga al trabajo una dinámica particular y genera y regenera mapas conceptuales en movimiento, que buscan permanentemente nuevas relaciones e interacciones entre sí.

La trama de la transición entre la escuela secundaria y la universidad como objeto de estudio requiere una metodología cualitativa como “paraguas” necesario para ese objeto de conocimiento. Un abordaje con herramientas etnográficas, pone en el centro la narración de los actores y en esa recuperación de la narratividad, está también en juego la perspectiva del investigador, lo que exige procesos de reflexividad permanentes.

En términos de herramientas o instrumentos para el trabajo de campo, comenzamos utilizando las ya conocidas para este tipo de metodología, como la observación y las entrevistas en sus distintas tipologías. Pero a la vez, fuimos creando otras nuevas o dando un nuevo perfil a otras preexistentes, tales como la “biografía educativa” y la “crónica educativa”. Ambos instrumentos, por su flexibilidad y adaptabilidad a las situaciones del campo, nos permitieron ampliar los registros y encontrar datos que enriquecieron la información acumulada.

Por ende, el diseño metodológico es también un proceso de construcción y reconstrucción permanente asociado por un lado, a la lectura de materiales bibliográficos y fuentes documentales (marcos legales y documentos nacionales e internacionales) y por otro, al trabajo de campo que, en su desarrollo, va planteando nuevos desafíos y requiriendo renovadas estrategias de búsqueda.

El diseño elegido tiene un carácter arborescente. Los ejes troncales son dos historias de vida educativa y en el relato de ellas se abren e incorporan las otras “ramas” metodológicas: entrevistas, observaciones, crónicas educativas, biografías educativas, encuesta, en “árbol” metodológico que intenta reconstruir la narrativa de los actores con el objeto de caracterizar y analizar la transición. Las dos historias de vida educativa en contextos distintos y con desarrollo dispar, dan cuenta de las particularidades de la trama de las transiciones.

*“Eso de sentirte perdido, solo” ... dejé la escuela y me puse a trabajar...Entonces al año siguiente me volví a anotar, pero esta vez en un bachillerato nocturno.*

*Es increíble pero yo terminé ahí con los conocimientos que había adquirido en la técnica. Era muy, muy elemental todo. Los compañeros con muchas dificultades de todo tipo. Colegio conflictivo si los había, violencia, de todo había ahí adentro. Y ahí pasé. Fui. Era ir y estar. Y ahí cursé los tres años que me faltaban. Cursé 3°, 4° y 5°. Como era bachillerato, terminaba en 5° año. Y terminé...No recuerdo ningún momento en que haya dudado que tenía que estudiar. No era lo que pensaban los otros. De hecho creo que el único que siguió algo fui yo, De hecho de los que tengo conocimiento ninguno pudo hacer una carrera terciaria ni nada. ..Yo me fui de ahí con la conciencia de que no había aprendido nada. Sabía eso. Había profesores que me lo habían dicho. También lo sabía por haber transitado en otras escuelas. Entonces eso me llevó a la elección de un instituto terciario. Yo sabía que si iba a una universidad era “carne picada”. No tenía las herramientas necesarias para ir a la universidad. (HVE 1)*

*Mi familia siempre estuvo ahí. Mientras cursaba los últimos años del secundario siempre se hablaba de la continuidad, de qué cosa iba a estudiar después. En la escuela también había alguno que otro comentario acerca de eso. Pero no mucho más. Por ahí comentábamos con los compañeros.*

*La decisión de la universidad la viví como algo natural, aunque cuando llegó el primer día...estaba inquieto, no conocía a nadie... Pero por mi personalidad me acomodé rápidamente... El no tener que trabajar me vino bien para poder dedicarme y además estaba bien preparado por la escuela. (HVE 2)*

Estos testimonios dan cuenta de historias muy diferentes pero a su vez coincidentes en la soledad de las decisiones, en el escaso o nulo acompañamiento institucional, en la ausencia de estrategias de acompañamiento en dos vidas tan diferentes como idénticas en la continuidad en la universidad. De estas historias se abren las otras herramientas utilizadas: entrevistas, a directivos y profesores de las escuelas secundarias y de la universidad, a estudiantes y alumnos, observaciones en ambas instituciones, la redacción de las crónicas educativas, las biografías educativas acumuladas en el tiempo y una encuesta tomada entre 762 alumnos de escuelas secundarias públicas, todo ello en el contexto del Partido de San Martín.

Por tratarse de una investigación, en el campo de la educación, es necesario además *comprender a la subjetividad como constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción del conocimiento colectivo* (Sverdlick; 2007, p. 21). En ese marco, lo subjetivo se objetiva, pasa a ser objeto de estudio y análisis, del mismo modo que las intersubjetividades que se construyen en los vínculos que tejen la trama de la transición.

### **Conclusiones, siempre inconclusas**

En la contemporaneidad educativa, los “cristalizados” tiempos y espacios de la vida cotidiana que demarcaban actividades y momentos, lugares y secuencias, implosionan, en un proceso de autorregulación diferenciada que es lo que Habermas (1989) llama “las gramáticas de la vida”, que caracteriza identificando, una que es interna y propia del sistema lingüístico y la otra social que hace referencia al uso y sentido que se da al lenguaje y que es comprendido por todos.

*“Desancladas” de unas coordenadas espacio-temporales fijas y rígidas, las prácticas cotidianas pueden ser objeto de reflexión y crítica en la medida que el actor recibe la evidencia de que el “nuevo” orden social no sólo tolera sino que fomenta el trastocamiento de las rutinas cotidianas, entre otras cosas porque la alta diversificación y especialización de la sociedad contemporánea requiere para su mantenimiento de múltiples temporalidades y de diversas espacialidades.* (Reguillo Cruz, 2000)

Este espacio múltiple y diversificado, muestra ciertos puntos específicos, zonas de clivaje, en los que se dan algunos intercambios e interacciones, invisibilizadas pero de fuerte poder transformador. Esos puntos intersticiales, suerte de grietas que permiten el “filtrado”, son los lugares en los que comienzan, inexorablemente, a librarse las batallas por el significado. Como afirma De Certeau, en los intersticios habita un espacio de realización, de fabricación que ganan su lugar en las maneras de hacer, en las prácticas. (De Certeau, 2000)

En ese marco, la metáfora de la “trama” y de sus “hilos” constitutivos para caracterizar la transición no es sólo un modo de describirla, desde el lenguaje, para visibilizarla, sino un modo de percibirla, de pensarla y actuar en consecuencia. “Mirar” y “pensar” la transición desde la metáfora de la “trama” y sus “hilos” es una forma de transparentar lo que se hace opaco por su presencia cotidiana, lo que se deja de ver por su estar siempre allí como parte de la habitualidad educativa.

*La metáfora impregna la vida cotidiana... Nuestro sistema conceptual ordinario... es fundamentalmente de naturaleza metafórica. .. Las metáforas... estructuran la manera en que percibimos, pensamos y actuamos...La esencia de la metáfora es entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra. (Lakoff y Johnson; 2009, p. 39-41).*

“Mirar” y “pensar” la transición de la escuela secundaria a la universidad, desde la metáfora de la trama nos permitió identificar por un lado los “hilos” constitutivos, a saber: el “hilo” histórico que da cuenta de los procesos de aceleración y simultaneidad que incorporan otra velocidad a la “práctica” de la transición; un “hilo” espacial que recupera el carácter antropocéntrico de la trama y el “hilo” poético o constructor que compone múltiples escenarios, en diversidad de espacios y tiempos, escenarios organizados en “regiones de interacción” (De Certeau, 1996), programas de acción gestados en las negociaciones, los intercambios, entre los significados que se asumen y legitiman en la vida cotidiana.

Además de los “hilos” constitutivos, la trama de la transición tiene una composición compleja y multidimensional: a) la *dimensión contextual* que alude al espacio-tiempo en que ella se desarrolla; b) la *dimensión institucional* que propone revisar las características y propuestas de las instituciones que forman parte de la transición (en este caso, la escuela secundaria y la universidad); c) la *dimensión pedagógica* que analiza el currículum, los recursos y las estrategias que acompañan el proceso transicional; d) la *dimensión cotidiana* que propone develar las vivencias y percepciones de los sujetos que la transitan.

La observación y el análisis de los procesos transicionales lejos de ser una “rutina” de pasaje, es un espacio-tiempo personal que requiere no solo ser visibilizado sino atendido con estrategias específicas por su impacto en el derecho a la continuidad educativa. A la vez es un analizador privilegiado que los sistemas deberían considerar especialmente.

## **Bibliografía**

- Arfuch, L.** (comp.) (2005): Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias. Buenos Aires, Paidós.
- Cerletti, A.** (2009): Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. En Foro Educación y acción política. ISP Joaquín V. González, Bs.As., 14 de noviembre 2009.
- (2003): La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. En: Cuadernos de Pedagogía, Año VI, N° 11, noviembre 2003, Rosario.

- Cornú, Lawrence** (2010): Saberes alterados. En: Frigerio, G. y Diker, G.: Educar: saberes alterados. Buenos Aires, Del Estante Editorial y CLACSO.
- De Alba, A.** (2006): Curriculum: crisis, mito y perspectiva. Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Certeau, Michel** (2000): La invención de lo cotidiano. Vol. 1: Artes de hacer. Primera reimpression en español. México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. y Guattari, F** (1993): ¿Qué es la filosofía?, Barcelona, Anagrama.
- (2002): Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. 5ta. Edición. Valencia. Pre-textos
- De Souza Santos, B.** (2005): La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009): Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México. Siglo XXI y CLACSO.
- (2014): Derechos humanos, democracia y desarrollo. Bogotá. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Di Marco, G. et al.** (2010): Democratización, Ciudadanía y Derechos Humanos. Buenos Aires. UNSAM Edita.
- Di Méo, G.** (1998) Extrait de Géographie sociale et territoire. Paris, Editions Nathan.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo** (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires, Losada.
- Ferreira, H.** (coord.) (2009): Educación secundaria argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación. Buenos Aires, Noveduc.
- Fraser, N.** (1995): ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En Simposio "Liberalismo político". Universidad de Michigan.
- Frigerio, Graciela** (1993): ¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas? En: Filmus, D. (comp.): ¿Para qué sirve la escuela?. Buenos Aires, Norma.
- (2010): Curioseando. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.): Educar: saberes alterados. Buenos Aires, Del Estante editorial y CLACSO.
- Gentili, Pablo** (2007): Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario, Homo Sapiens Editores.
- (2011): Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires. Siglo XXI y CLACSO.
- (2015): América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Geertz, C.** (2000): La interpretación de las culturas. Barcelona, GEDISA
- Larrosa, Jorge** (2003) Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel. Barcelona. Laertes.

- López, Néstor** (2005): La Educación en América Latina, entre el cambio social y la inercia institucional. En: Revista Galega de Economía. Año/vol. 14, N° 001-002, junio-diciembre. Universidade de Santiago de Compostela.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.** (2007): Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Emecé.
- Ponce de León, Ma. Del Socorro** (2003): Guía para el seguimiento de las trayectorias escolares. Mayo, 2003. Dirección General de Planeación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En: [www.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2\\_guia\\_trayectoria.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/planeacion/images/pdf/2_guia_trayectoria.pdf)
- Reguillo Cruz, R.** (2006): Los miedos: sus laberintos, sus monstruos, sus conjuros. Una lectura socioantropológica. En: Etnografías Contemporáneas 2, abril, Buenos Aires, UNSAM.
- (2000)“La clandestina centralidad de la vida cotidiana”.En: Lindon Villoria, A.:“*La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*”, ISBN 84-7658-588-8 , págs. 77-94.
- Reitel B., Zander P. , Piermay J.-L, Renard J.-P.,** (dir.) (2002), Villes et frontières. Paris: Économica-Anthropos, « Villes ».
- Romero, C.** (comp.)(2009): Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión la enseñanza y los nuevos actores. Buenos Aires, Noveduc.
- (2007): La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa, autoevaluación y planes de mejora. Buenos Aires. Noveduc.
- Saint Julien, Thérèse** (2013) Migration. En Hipergeo. 26 de diciembre, 2013. <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article586>.
- Santos, M.** (1996): Metamorfosis del espacio habitado. Barcelona. Oikos-Tau.
- Terigi, Flavia** (2010 a): El saber pedagógico frente a la crisis de la ‘monocronía’. En: Frigerio, G. y Diker, G.: Educar: saberes alterados. Buenos Aires, Del Estante Editorial y CLACSO.
- (2010 b): Las cronologías de aprendizaje. Un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del Ciclo Lectivo 2010.23 de febrero. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. EN: [www.lapampa.edu.ar/.../mce\\_Flavia\\_Terigi\\_Conferencia\\_Trayectoria](http://www.lapampa.edu.ar/.../mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectoria)
- Tiramonti, G.** (2010): La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires.



## **Especialización en Docencia Universitaria: una propuesta con eje en las carreras como objetos de formación y de estudio**

CARLOS MUNDT

CRISTINA TOMMASI

ELIZABETH MARTINCHUK

MAURA RAMOS

cmundt@untref.edu.ar / ctommasi@untref.edu.ar / emartinchuk@untref.edu.ar /

ramos.maura@gmail.com

UNTREF

La Universidad está exigiendo tanto a docentes como a estudiantes la adopción de nuevas prácticas que los definan: a unos como enseñantes y a los otros como sujetos activos en el marco de sus procesos de aprendizaje; y a ambos como sujetos necesarios y en constante construcción. Esta exigencia novedosa invita a pensar, al interior de la universidad, espacios y tiempos para el desarrollo de nuevas prácticas que den respuesta a la complejidad universitaria.

La enseñanza en la universidad no suele ser caracterizada como ciencia o como técnica; sin embargo es una actividad reconocida en el orden social y público. Esta actividad supondría ciertas exigencias como son la creación de nuevos sentidos, la realización de actividades formales y académicas, la generación y realización de proyectos, entre otras. La práctica docente en la universidad podría ser considerada como una práctica profesional situada. El docente universitario es un profesional que emite juicios y toma decisiones en diversas situaciones tanto en el aula como dentro de la institución Universidad.

Hoy la construcción de este profesional docente debería ser el objeto de formación para la universidad, recreando así el espacio laboral tradicional de la docencia universitaria. Esta formación debería poder cuestionar, problematizar y a la vez conceptualizar estos supuestos en espacios institucionales de formación.

Dentro de los programas de formación docente que se implementan en educación superior es indispensable que la reflexión sobre la práctica educativa y su vinculación con las demandas sociales se presenten como un eje transversal. Estos tendrán que responder a preguntas en torno a ¿cuál es el papel del docente en la

sociedad actual?, ¿cuál es la tarea que se espera que desarrolle y la que se necesita desarrollar?, ¿qué compromisos se necesitan asumir?

Responder a estas cuestiones permitirá al docente de educación superior contextualizar su práctica en un momento socio-histórico particular y reflexionar sobre su papel y compromiso dentro de éste.

### **Docencia universitaria: un campo novedoso en la formación, el punto de partida**

Actualmente la Universidad está situada en un nuevo contexto en el cual la masificación es una de las principales características. La incorporación de jóvenes provenientes de familias alejadas del ámbito universitario invita a repensar y a revisar las prácticas docentes universitarias acentuando actitudes que incluyan a los otros en la producción de acciones y en la recreación de las situaciones de enseñanza. Estos nuevos sujetos estudiantes son quienes interpelan las acciones de enseñanza en la universidad. Los docentes serían los agentes responsables en la creación de éstas. Este es el objeto que hay que analizar, estudiar y comprender.

Sabemos, por investigaciones anteriores, que no habrá cambios significativos en los datos referidos a la permanencia y al progreso de los estudiantes si no se producen transformaciones en los procesos de gestión universitaria, centralmente en los referidos a la enseñanza, con el fin de instalar un círculo virtuoso de experiencias que permitan una real incorporación y permanencia de ellos en la universidad. Estas experiencias *enfatan* estos tramos de formación mediante acciones novedosas y resignificadas.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (1998) se destaca la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y de su formación pedagógica. En sus principales documentos se señala la necesidad de producir una enérgica política de formación de los docentes universitarios. Por otra parte, la Ley de Educación Nacional número 26.206, en el artículo 67 refiere a la capacitación y a la actualización como una de las obligaciones de los docentes.

En consecuencia con lo anterior, entendemos a la docencia universitaria como una práctica social consciente de la realidad y cuya intencionalidad trasciende los aspectos de la *gramática escolar* universitaria y laboral para situarse en una perspectiva de transformación tanto de los sujetos estudiantes como de las prácticas docentes.

En la definición enfatizamos la conceptualización de la docencia universitaria como actividad práctica, compleja y multideterminada. Es decir el docente universitario es un agente transformador, activo y crítico. Pérez Gómez (1995:423) considera al profesor como un agente intelectual transformador; Giroux (1990) señala que los profesores deberían asumirse como intelectuales transformadores que logren vincular la pedagogía con las cuestiones políticas. Se trata, entonces, de permitir una formación en docencia universitaria que reconozca el tejido de las implicancias socio-políticas y morales en el acto de enseñar en la universidad. El docente de Educación Superior debería ser capaz de reconsiderar los problemas de la enseñanza deconstruyendo la tradicional racionalidad técnica del campo de la didáctica. En este sentido, la docencia universitaria suele estar ligada a un conjunto de saberes y conocimientos expertos propios del área particular de docente y solo suponer este saber experto

Es necesario analizar la relación que construye el docente con el conocimiento en cuya génesis aparece la propia formación inicial para ponerlo en diálogo con la práctica docente generando así una actividad reflexiva. Lo mencionado desafía a la universidad en la generación de espacios novedosos creando y diseñando tramos de formación docente para el nivel.

### Las tareas en la universidad: formación en docencia universitaria

El desafío que hoy enfrentamos en las universidades es mirar y diseñar la función profesional del profesorado universitario, ya que a nuestro entender, los docentes son los responsables de la mejora de la calidad de la formación universitaria. ¿Qué es la práctica profesional y qué es el cambio?, ¿en qué contexto se produce y por qué hoy es un objetivo a pensar y a debatir?

La comprensión de las posibilidades y los límites que tenemos en nuestras universidades nos exigen identificar el conjunto de factores que inciden sobre la estructuración de la práctica docente a la vez que nos invitan a indagar en las relaciones que se establecen entre ellos.

La función docente en las instituciones de educación superior ha sido concebida históricamente como un proyecto de alcance individual donde cada profesional centraba su vínculo con la disciplina como factor casi excluyente para la enseñanza. Normalmente los profesores universitarios son los únicos que no han tenido una formación sistemática para el ejercicio de la docencia. Por eso, el oficio se estructura, con más intensidad que en otros niveles, en base a un saber teórico. Es decir, por

lo regular no se configuran a partir de conocimientos profesionales especializados (Gimeno Sacristán, 1997). La disposición hacia una apertura más abarcativa de la “enseñanza” suele quedar supeditada a la motivación y decisión personal de asumir una instancia de formación específica en relación a su práctica docente.

Revisar cuáles son las transformaciones que sufren las estrategias institucionales universitarias en el desarrollo práctico del trabajo docente supone entender que éstas poseen un carácter procesual e interactivo y que, a la vez, expresan las claves que permiten interpretar la relación de mutua constitución.

Entendemos que la función docente (Mundt et al, 2014) implica la centralidad de las cuestiones pedagógicas y requiere una formación especial y específica en y para el nivel universitario, proponiendo la concepción de “trayectoria pedagógica de una institución”. Se reconoce, así, que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional que involucra a varios sujetos y a varias instancias. Implica también, la creación de condiciones institucionales para promover un mayor desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad y de la creación de condiciones favorables para la enseñanza universitaria. Por eso consolidar el perfil y el trabajo de “buenos docentes” es tarea tanto del contexto institucional como de las condiciones personales profesionales.

Steiman (2007) señala que “pensar el aula es pensar que el contenido que circula en ella tiene sentido en un marco social, en un momento o proceso histórico (...) es interpretar que docentes y alumnos somos parte de una historia colectiva, social donde cada uno es una individualidad, pero también una construcción social (...) es pensar que la cultura y los instrumentos culturales median en la relación docente-alumno (...) es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan”.

De esta forma, se va construyendo una cultura institucional la cual abarca, de un modo amplio y genérico, el conjunto de significados específicos que se producen en relación con la *práctica de la enseñanza*, y que tiene su origen en las influencias socializadoras del conocimiento práctico del profesorado desde ámbitos socio-culturales externos o internos a la institución escolar.

La formación permanente del profesorado debería ser vista desde una perspectiva más amplia que una mera actualización de base. La razón principal por la que en esta época se ha instalado la cuestión de la formación y la educación permanente es porque los cambios sociales, culturales, tecnológicos, organizacionales son tantos y tan profundos que la formación recibida en un momento ya no es suficiente para desempeñar la profesión indefinidamente. Esto vale para todos los ámbitos de la vida social, por lo tanto, esa tarea formativa adquiere continuidad y fluidez en el

tiempo. No se trata sólo de un agregado a lo inicial, sino de continuar incorporando, modificando, resignificando lo originario. Y ello refiere tanto a los contenidos como a las metodologías, a lo valorativo como al sentido.

Formar en docencia universitaria permite consolidar una nueva profesión en donde el concepto de docencia va adquiriendo un sentido profesional/laboral nuevo que se incorpora y resignifica la profesión de base que trae el docente que pretende enseñar en la universidad; esto supone la generación de diversas tareas que se conforman como constituyentes del trabajo pedagógico. La centralidad en la enseñanza, la intencionalidad de poner en la mira las acciones pedagógicas elegidas para tal fin, construyen un saber nuevo que permite intersectar conocimientos propios de la asignatura a enseñar con las acciones que favorecen que otro aprenda.

Ferry (2004: 35) señala que “formarse es también un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y buscado, realizado a través de medios que son ofrecidos o que el mismo sujeto busca”. En esa lógica, existe un evidente componente personal en la formación, que se une a un discurso referido a finalidades, metas y valores y no a lo meramente instrumental, en la medida en que incluye problemas relativos a los fines a alcanzar y las experiencias a asumir.

Ampliando la discusión sobre el concepto de formación y extendiéndose a la formación de profesores universitarios, entendemos que ese término se inserta como elemento del desarrollo profesional y de crecimiento de los profesores en su práctica pedagógica y en sus funciones como docentes. También hacemos referencia a un proceso en la trayectoria del profesor que integra elementos personales, profesionales y sociales en su conformación como profesional autónomo, reflexivo, crítico y colaborador (Boéssio Atrib Zanchet, B y Portella Ghiggi, M. 2009: 165). Es desde ahí que planteamos la formación en docencia universitaria como una carrera de especialista, generando un nuevo camino de formación que intersecta con el original y le adiciona un plus: el saber para enseñar aquello en lo que soy experto. Estos saberes para enseñar van a dar origen a una nueva profesionalidad, la de ser docente en la universidad hoy y en la carrera específica donde se desarrolla la práctica y en la asignatura propia.

## **La Especialización en Docencia Universitaria**

La Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UN-TREF) ha implementado, desde hace diez años, una serie de instancias de trabajo

regular y sistemático en atención a la problemática de la intervención docente en el propio espacio universitario.

Estas actividades, en un primer momento, estuvieron focalizadas hacia el grupo docente del Programa de Ingreso a la Universidad, ese mismo campo de acción se fue ampliando a otras problemáticas de docencia propias del espacio de trabajo de la Secretaría Académica junto con las Coordinaciones de Carreras, en tanto foco de atención sobre la enseñanza universitaria en la UNTREF. Estas acciones, centradas en diferentes aspectos de la docencia, reflexionaban en torno a la complejidad recuperando las dimensiones de carácter político, social, pedagógico, filosófico, psicológico, antropológico.

Este escenario, sucintamente descrito, resultó la condición preliminar para avanzar en nuevas formas y alcances de la política institucional de la universidad en el desarrollo profesional docente, que propone un abordaje integral de la problemática de la enseñanza universitaria, iniciando un proceso con requerimientos de formación y habilitación profesional en docencia para el nivel.

Desde la Secretaría Académica, se ha diseñado un trayecto de formación que pone en el centro a la práctica docente como profesión y trabajo y a las carreras donde ésta se desempeña como objeto de estudio. Es así como en 2014 se crea una carrera de posgrado denominada “Especialización en Docencia Universitaria” que, como resultado de las propias condiciones de desarrollo y potencialidad de transformación de las propuestas anteriores y vigentes, ahonda en el campo de la docencia reconociendo la necesidad de una formación sistemática en enseñanza / docencia universitaria para los profesores del nivel superior.

La propuesta tiene como destinatarios a los docentes del nivel superior reconociendo que ellos traen su propia práctica de enseñanza, práctica que será tomada como objeto de estudio a lo largo de la carrera. Partiendo de este supuesto, la Especialización en Docencia Universitaria persigue como objetivos impulsar el desarrollo profesional docente; instrumentar acciones que fortalezcan la práctica profesional docente; colaborar en la formación de profesionales de la docencia; promover prácticas pedagógicas transformadoras; propiciar la reflexión sobre la práctica docente; y en especial consolidar un espacio sobre la intervención académica el cual contribuye en la construcción de la carrera como objeto de profesionalización y estudio.

Estos objetivos, desarrollados a lo largo de los seminarios que componen la carrera, intentarán que los docentes cursantes revisen sus propias prácticas desde el marco de la complejidad, pudiendo así describir problemas y presentar críticamente sus posibles alternativas.

Nos proponemos que los cursantes de la carrera:

- Adquieran conocimientos sobre las problemáticas contemporáneas y actuales que constituyen los escenarios y desafíos en la Universidad de manera que su práctica se consolide en un escenario situado.
- Adquieran contenidos referidos a la enseñanza misma, dispositivos ofrecidos por la didáctica y la evaluación y aquello referido al currículum universitario.
- Se apropien de saberes referidos a los sujetos estudiantes, que definen hoy a los estudiantes que ingresan a las universidades luego de procesos de universalización de la educación secundaria.
- Articulen entre las tareas del docente universitario: la extensión, la investigación y la docencia; ejes, a nuestro entender, también de la formación en docencia universitaria.

El desafío que presenta la Especialización en Docencia Universitaria es que los cursantes puedan fortalecer el campo de la investigación sobre la propia carrera en la que desempeñan su enseñanza a fin de que se consolide como campo de conocimientos que interpele la enseñanza de sus propias asignaturas con la fuerza de desarrollar nuevas prácticas y conocimientos, identificando, evaluando, diseñando, investigando e interviniendo en proyectos orientados a dar respuestas a las problemáticas de carácter docente y participando, en consecuencia, en el planeamiento, gestión y evaluación de proyectos orientados a la mejora de la calidad de enseñanza.

El espacio del aula, a través de la figura de los estudiantes, recibirá, en última instancia, el beneficio de la implementación de estas actividades que podrán ser observadas en los procesos de aprendizaje.

Se propone como tramo final, para la obtención del título de especialista, la realización de una pasantía y producción de un trabajo final que proponga este análisis de la propia carrera entendida como objeto de estudio. Para tal fin es importante establecer, en primer lugar, un vínculo de interrogación con el Coordinador de la Carrera en la cual se trabaja a fin de que puede ser referente de los problemas y de los objetivos de la misma y, a la vez, promueva un trabajo de investigación que se delinee desde la carrera misma, desde sus necesidades, desde sus propuestas, desde sus puntos oscuros, en definitiva que se consolide en un proyecto de investigación.

## **La carrera como objeto de formación y estudio**

La pedagogía fue delimitando su objeto en relación a las prácticas de la enseñanza en general y consolidó, así, un campo de estudio alrededor del cual el pensamiento pedagógico se desarrolla reconociendo los temas y los problemas específicos

que propone la enseñanza universitaria. Desde esta perspectiva proponemos una pedagogía universitaria que reconozca como objeto específico de estudio a la enseñanza en la carrera en la cual se ejerce la docencia.

Objeto de estudio que se irá definiendo como aquel espacio en donde se producen las prácticas de enseñanza específicas, de cada uno de los docentes, en la universidad. Estas cuestiones de orden epistemológico irán constituyendo un campo específico de problemas que consolidarán un ámbito de reflexión en torno a la particularidad del desempeño profesional docente universitario.

Tomar a “la carrera” como objeto de estudio delimita y propone un campo particular de problemáticas, con sus especificidades, las cuales inciden en el desempeño docente en la universidad.

En la Especialización en Docencia Universitaria se pretende que los docentes cursantes puedan delimitar este campo de estudio reconociendo sus particularidades. Esta propuesta formativa favorecerá la consolidación del oficio del docente universitario y permitirá visibilizar la especificidad de la tarea en el ámbito de la universidad.

A lo largo de esta formación se pretende promover la construcción de un *habitus específico* formado con los saberes pedagógicos y aquellos aportados por el estudio de la carrera entendida como objeto teórico en conjunción de prácticas y saberes específicos.

La intención será establecer un ida y vuelta entre los saberes, objetivos, sentidos, disciplinas, ámbitos de ejercicio profesional, etc. que hacen a la carrera en la cual el docente desarrolla su enseñanza y la conceptualización teórica. Entrando al corazón de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNTREF como era señalado en el apartado anterior, la carrera del docente cursante se consolida como objeto de estudio, de análisis y reflexión; y desde ahí propicia una práctica docente como actividad constitutiva de la tarea. Para que esto suceda el docente -estudiante deberá plantear un trabajo final que muestre el análisis de la carrera en la que trabaja, que proponga cambios, que reflexione sobre aciertos y errores y que construya un posicionamiento dinámico personal. A lo largo de la carrera el intercambio con otros colegas, de diferentes áreas y carreras, irá consolidando un espacio institucional interdisciplinario enriquecido, permitiendo visibilizar una manera novedosa de intervenir en la Universidad.

### **A modo de cierre**

La Especialización en Docencia Universitaria pretende vincular en sus diferentes seminarios y actividades la práctica de los docentes con esta instancia formativa;



no tiene como objetivo constituir un aporte teórico que a posteriori tendrá mayores o menores grados de aplicación en las prácticas de los docentes cursantes.

Instalar la problemática de la tarea docente tiene una finalidad signada por “enseñar para que otro aprenda” y no generar un nuevo bagaje intelectual de tipo discursivo. Es reconocer el valor de la enseñanza universitaria como una actividad profesional, de experto, de practicante reflexivo y competente, capaz de analizar las situaciones complejas que se presentan en lo cotidiano y situado.

El cambio de posicionamiento respecto de su propia formación como docentes significa una inversión en la lógica formativa, del enfoque “aplicativo” de sus conocimientos a uno centrado en los problemas inherentes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por ser éstos los que instalan los requerimientos de enseñanza que vehiculizan luego esos conocimientos. Este posicionamiento, por tratarse de una inversión de lógicas, deriva en una situación de profunda reflexión acerca del rol docente y las metodologías de enseñanza y de aprendizaje en el aula, y rescata a ésta no como el lugar en el que ocurre un proceso de enseñanza, sino el ámbito en el que se crean las condiciones para aprender (Mundt et al, 2014).

La tarea docente según Mazza (2014) constituye una construcción de sentido producto del encuentro entre los docentes y estudiantes en la situación de enseñanza. Reconocer los sentidos presentes en ella supone un proceso de formación para los responsables de la acción de enseñanza. Mazza agrega que la tarea (docente) constituye una construcción compleja de relaciones entre componentes de naturaleza diversa, los docentes en el ejercicio de la enseñanza van consolidando “tarea/tareas” que responden a su intencionalidad pedagógica, articulan los tiempos, los espacios, los recursos, los conocimientos, las técnicas y las estrategias orientadas a su fin poder enseñar y que otros aprendan.

En la Especialización en Docencia Universitaria intentamos poner en la mira estas acciones, proponemos que los docentes-estudiantes puedan verse como agentes capaces de reflexionar, permitiendo elegir, modificar lo que se hace para promover aprendizajes. Esto va constituyendo un nuevo campo profesional, el de la docencia universitaria, en donde docencia y universidad se relacionan de manera nueva. Esta carrera propone al docente cursante una nueva profesionalidad, diferente que puede ser tomada independientemente de la elegida como estudio de base. Pueden saberse profesionales de la enseñanza porque son capaces de poner en el centro las tareas pedagógicas diseñadas y ser los protagonistas de que otro pueda así aprender

## **Bibliografía:**

- Ardoino, Jacques.** 1991. El Análisis Multirreferencial. In Sciences de L'éducation, Sciences Majeures. Actes de Journées D'étude Tenues a L'occasion Des 21 Ans Des Sciences de L'éducation. Jacques Ardoino, ed. Pp. 173–181. Colección Recherches et Sciences de L'éducation. Issy-les-Moulineaux: EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation.
- Bonafe, Jaume Martinez** (1998) Trabajar en la escuela profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Davila. Madrid.
- Boéssio Atrib Zanchet, B y Portella Ghiggi, M.** (2009) Docencia universitaria: formación y aprendizaje en el posgrado en educación. Rev. educ. sup vol.38 no.151 México jul./sep.
- Contreras, José** (1999), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.
- Cullen, Carlos** (1997), Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación, Buenos Aires, Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel** (1993), Tarea docente. Una perspectiva didáctica y psicosocial, México, Nueva Imagen.
- Ezcurra, A.** (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de pedagogía Universitaria. Pró-Reitoria de Graduação. Méjico.
- Ferry, Giles** (2004) Pedagogía de la formación (1ra. ed., 1ra. Reimp). Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves** (1999), La escuela que queremos, México, Amorrortu/ SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Gimeno, José** (1995), "Paradigmas crítico–reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", Ponencia presentada en el Simposio Internacional "Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización", México, UPN.
- Giroux, G.** (1990) Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Ediciones Paídos.
- Marcelo Garcia, C.** (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora.
- Merieu, Phillipe** (2002) Aprender sí ¿pero cómo?, Barcelona, Octaedro.
- Mazza, Diana** (2014) La tarea en la universidad: cuatro estudios clínicos Eudeba buenos Aires.
- Morin, E** (1998) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, México, UNESCO Correo de la UNESCO

- Mundt, C., Tommasi, C, Asprella; G, Martínez Waltos, F, Ramos, M y Martinchuk, E.** (2014) Ponencia presentada al IV Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” La formación del profesorado en el marco de las políticas educativas de democratización, equidad y calidad. Problemas, prácticas y desafíos. Argentina.
- Nóvoa, A.** (1988). "A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus", en Nóvoa A. e Finger, M. (Ed). O método (auto) biográfico de la formado. Lisboa, Ministério da Saúde. p. 109–130.
- Nóvoa, António** (1997). "Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa", en: Fazenda, I. (Ed.). A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. 2.ed. Campinas: Papirus, p. 29–41.
- Perrenoud, P.** (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
- Steiman, J** (2004) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las Prácticas de enseñanza en la educación Superior. Jorge Baudino Ediciones. UNSAM Bs. As. Argentina.
- Tardif, M** (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea
- Tenti Fanfani, E.** (2009) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI/Fundación Santillana, Madrid.
- Zabalza, M** (2003) competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional, Madrid Narcea

# **Programa de Tutorías. Dispositivo institucional de acompañamiento en el ingreso a la Carrera de Medicina Veterinaria**

NORBERTO OJEDA

M. EUGENIA RUIZ

MIGUEL MARENGHI

PAOLA FASCENDINI

nojeda@fcv.unl.edu.ar

Universidad Nacional del Litoral – UNL

## **La Facultad de Ciencias Veterinarias y el Programa de tutorías**

Haciendo un poco de historia...

Contemplando la historicidad del programa, y reconociendo un lugar único en su ejercicio y labor, ya que es una de las pocas universidades argentinas que cuenta con un sistema de acompañamiento semestral en el ingreso universitario y que se extiende a lo largo del año, permitiendo orientar y guiar los procesos adaptativos del estudiante, a la vez que otorga individualidad y singularidad personalizada en la labor de convertirse en estudiante universitario, labor que requiere de muchas construcciones y satisfacciones de necesidades no sólo académicas sino también, fundamentalmente afectivas, por los desapegos que requiere realizar el estudiante que se incorpora a una carrera universitaria, pensando además los procesos de afiliación institucional que necesita ir estableciendo para poder sentirse parte de éste proceso y no desvanecer ante el primer intento fallido. Por ello la Facultad de Ciencias Veterinarias que ha sido y sigue siendo una pionera en estos campos, ya que el prestigio que otorga su institucionalidad y el reconocimiento meritoso que ha recibido en calificaciones y evaluaciones externas, hace del programa una instancia esencialísima y primordial para colaborar y acompañar a los estudiantes en su totalidad y en su integralidad.

Teniendo en cuenta el marco del Plan de Mejora para la acreditación de la carrera de Medicina Veterinaria ante la CONEAU, en el mes de julio de 2007, nace y se moldea un programa de tutorías para ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV, a cargo de estudiantes de años superiores, el que resultaría ser un

sistema obligatorio para los tutores y alumnos, con función rentada, previa a una instancia de selección que propiciaría la elección de aquellos que se ajustaran al perfil buscado, resultando una apuesta interesante a la inclusividad y orientación como caminos alternativos de contención y guía, la FCV elige la puesta en marcha de ésta estrategia institucional en pos de mejorar los procesos adaptativos del ingresante, como así también potenciar el rendimiento académico, fortaleciendo la formación integral que pretende garantizar, a la vez que, contribuya a profundizarla política institucional para los procesos relacionados al ingreso, la permanencia y el egreso de la población estudiantil universitaria.

El programa de tutorías surge así en este encuadre, como un programa de mejoramiento que busca disminuir la brecha que se evidencia en el binomio universidad-escuela media, propiciando el fortalecimiento de las políticas de articulación entre ambos niveles. Su implementación data de hace más de 7 años donde la construcción conjunta, la reflexión sobre las propias prácticas, así como su evaluación han sido los estandartes que soslayan dicha labor y permiten introducir mejoras requeridas, las que año a año se incorporan y enriquecen el funcionamiento del programa.

### **Origen del Programa**

Teniendo en cuenta el marco del Plan de Mejora para la acreditación de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV ante la CONEAU, en el mes de julio de 2007, nace y se moldea un programa de tutorías para ingresantes de la Facultad de Ciencias Veterinarias, a cargo de estudiantes de años superiores.

El proyecto de las tutorías surge, como una respuesta a las necesidades de los estudiantes que requieren ser andamiadas en el proceso de formación y que brinda con sus planteos e inquietudes la razón de ser de aquel que elige estar para el otro. El programa se asienta en una metodología vivencial, práctica, mediante la acción interrelacionar de un coordinador de tutores que guía su intervención enlazado por apoyos brindados por el Servicio de Orientación Educativa que cumple la misión de colaborar y personalizar la escucha de las problemáticas individuales a la vez que vierte sugerencias, intervenciones y orientaciones específicas a la problemática que aqueja a cada estudiante en particular, solidificando la escucha y propiciando el acontecer personalizado.

Los objetivos generales que dan sustento al programa, los priorizan la necesidad de incorporación de la tutoría como una estrategia permanente que colabora a disminuir el impacto del fenómeno de deserción y el desgranamiento de alumnos.

El programa se sostiene sobre la búsqueda implacable de voluntades férreas que aportan continuidad, escucha y acompañamiento a quienes se encuentran un tanto tambaleantes en su incorporación a la Universidad y que por medio de este dispositivo institucional les permite crear vínculos cercanos y afectivos que fortalezcan su pertenencia institucional y a la vez construyan una vida estudiantil y académica propicia para la conquista de su éxito personal, social e integral.

### **Valorando opiniones**

Definen a la tutoría como un espacio que les permitió aclarar dudas, favorecer su organización universitaria, ser un apoyo y acompañamiento favorable para los procesos del ingreso, potenció las estrategias de estudio, resultó en síntesis una guía y referente asertivo para el cambio que se avecinaba, resultando ser una experiencia maravillosa en la que se puede hacer amigos, conocer compañeros, expresarse, perdiendo el miedo a lo nuevo, constituyendo una guía primordial para el ingreso, sabiendo del valor que tiene contar con alguien incondicional, siempre presente para cualquier duda, una forma de aprender a trabajar en grupo, interesante, un consejero, una persona que siempre te alienta a seguir, entre otras menciones que verbalizan y refieren. Otra lente sobre la cual se ha mirado a la tutoría, han sido los mismos tutores, instaurando espacios personales de análisis y valoración de la propia experiencia como un modo introspectivo de propiciar el enriquecimiento personal.

En la voz de los tutores, expresan que ha habido un antes y un después de las tutorías, ya que han podido reconocer un incremento de las propias habilidades comunicacionales, de la confianza en sí mismo, de la autoestima, del aprendizaje con otros, de la tolerancia, sabiendo que en el ejercicio de ésta función han consolidado el crecimiento como personas, aprendiendo junto a otros y construyeron una convicción personal de servicio digna de destacar. En su gran mayoría redoblan la apuesta y desean repetir la experiencia como un modo de ir ensayando roles ocupacionales, pero fundamentalmente como una manera de forjar mejores habilidades en la conformación de sujetos íntegros. La tutoría se convierte así en una estrategia fundamental en la que se permite abordar la construcción del propio proyecto personal de vida, al decir de Hugo País (2014), siendo un amigo en la ruta de la vida

que permite otorgar el escudo de la perseverancia, la bandera del optimismo, el estandarte del esfuerzo junto al lema del yo puedo.

## **Perfiles y Selección de Tutores**

Un programa viene a ser como una especie de entramado de acciones y misiones que posibilitan alcanzar ciertas metas y objetivos concretos en pos de contribuir a una mejora previsible y posible, por ello gracias a la existencia del Programa de Tutorías de la Facultad de Ciencias Veterinarias, destinado a acompañar el ingreso universitario, se brindan espacios de construcción-acción y puesta en marcha del rol tutorial. El objetivo que presenta el programa es promover y favorecer los procesos adaptativos del ingreso universitario para el logro y conquista académica, resultando necesario la orientación y el acompañamiento estudiantil como práctica situada. Desde el Servicio de Orientación Educativa, (Servicio que acompaña el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes mediante espacios de escucha, orientación y acompañamiento) se realiza la selección de aspirantes a tutores sabiendo que las habilidades evaluadas se condicen con la capacidad de liderazgo, creatividad, habilidad verbal, nivel intelectual tipo de pensamiento, motivación para el puesto, empatía, comunicatividad, junto a un estilo de personalidad acorde con dichas habilidades y un nivel de expectativas conforme al rol perfilado. En el marco del Programa de tutorías y en la instancia de selección de tutores para el año dos mil dieciséis, (como para cada año en particular) se previó la aplicación de variadas técnicas que permitan dar cuenta de estos elementos y que sirvan a la hora de la selección, siendo su objetivo principal evaluar a los estudiantes más competentes para el ejercicio del rol tutorial.

La convocatoria a tutores estuvo dirigida a estudiantes avanzados en la carrera que reunieran ciertos requisitos formales tales como tener el 75% de las asignaturas del primer año aprobadas y regularizadas, el 80% del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria, como mínimo y contar con un desempeño académico satisfactorio en el último año, además de otros requisitos vinculados a la presentación de antecedentes y curriculum, sumado a una valoración cualitativa de aptitudes para el ejercicio de este rol tutorial. La selección se realizó en dos etapas, en la primera se valoró desempeño académico y curriculum, en la segunda se efectuó una entrevista focalizada, donde además se aplicó una batería de pruebas proyectivas y de habilidades sociales, buscando obtener a través de ellas los perfiles psicológicos más acordes para el desempeño del rol. Para medir las habilidades sociales se ins-

trumentó este año, un cuestionario denominado EHS compuesto por 33 ítems, los que exploran la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan estas actitudes. El análisis de las variables revela la presencia de seis factores vinculados a autoexpresión en situaciones sociales, los que reflejan la capacidad para expresarse en forma espontánea y sin ansiedad, el factor defensa de los derechos como consumidor que evidencia la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos, la expresión de disconformidad en la que subyace la idea de evitar conflictos o confrontar con otros, el decir no y cortar interacciones, reflejando la habilidad para sostener una conversación acorde, el hacer peticiones y el iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Además permite elaborar un perfil de estas habilidades mediante la valoración de un índice global del nivel de las mismas. Este índice se divide en cinco categorías según las puntuaciones obtenidas: Alto, Medio Alto, Medio, Medio Bajo y Bajo. Sujetos que presentan una puntuación global baja actúan de forma no asertiva, sujetos que obtienen una puntuación alta se muestran con habilidades sociales en diversos ámbitos. Los aspirantes a este puesto resultaron ser alumnos que cursan el tercero, cuarto y quinto año de la carrera de Medicina Veterinaria que buscaban colaborar en los procesos del ingreso. En relación con los perfiles obtenidos, podemos mencionar que de los 36 alumnos que se presentaron a las entrevistas, 3 alumnos correspondientes al 8,3% del total, presentaron promedio general Alto, 14 alumnos equivalentes al 38,8% del total, obtuvieron promedio general Medio Alto, 8 alumnos equiparables al 22,2% alcanzan un índice general Medio, 5 alumnos, es decir el 13,8% del total, obtuvieron Medio Bajo y 6 alumnos, 16,6% del total, obtuvieron un índice global Bajo. Surgiendo del relevamiento que el 52,6% de los estudiantes obtuvieron puntajes Medios, Medios Bajos y Bajos, por lo que se concluye oportuno incluir en los Talleres de Capacitación de Tutores, actividades tendientes a la adquisición de las destrezas requeridas. Para concluir observamos que los intereses por los cuales los estudiantes se han decidido a participar en el Programa de Tutorías, trasciende lo meramente económico para convertirse en una instancia que permite al decir de ellos “devolver” todo lo recibido de la Facultad y ofrecer una guía para anticipar, apoyar y contener el proceso formativo universitario. A la vez que una herramienta de potenciación de las propias habilidades. Parafraseando a Paulo Freyre transformando el programa en un tiempo-espacio de producción de conocimiento, en el que se enseña y se aprende de un modo diferente.

En dicha selección además se realizan instancias de capacitación en los meses de noviembre y diciembre con todos aquellos que han sido seleccionados y se da a conocer los resultados mediante una plantilla valorativa que expresa el desempeño



integralmente contemplando no sólo las cuestiones académicas sino también la personalidad, las habilidades sociales perfiladas y los resultados de las técnicas administradas. Todos aquellos que resulten obtener un interés particular en cuanto a conocer el perfil postulado, se acuerda con el Servicio de Orientación Educativa una entrevista personalizada donde se vierten elementos de dicho perfil y se intercambian aspectos que permitan colaborar en su proceso formativo, apuntando más bien a los aspectos que poseen de fortalezas y permitiendo un crecimiento oportuno. Todos aquellos que no resultaron seleccionados, también se les permite participar de los talleres de capacitación y se realizan instancias de devolución ante lo requerido, con el fin de que puedan constituirse en futuros tutores en un tiempo, con un plus de formación que perfila dichos aspectos de su personalidad.

Se elabora también una ficha personal en la que consten los resultados de dicha selección y se establecen criterios para su confección, ficha que puede ser consultada por los tutores y a la que acceden mediante una explicación verbal establecida por una entrevista personal.

### **El ingreso universitario: características del ingreso a la carrera de Medicina Veterinaria**

Es de público conocimiento que en los últimos años el acceso a la educación universitaria en Argentina está caracterizada por un público estudiantil cada vez más heterogéneo en términos de su perfil socioeconómico, educativo y en aspiraciones académicas y laborales (De Fanelli, 2014). La vida humana se desarrolla en estadios sucesivos separados por crisis. En este desarrollo es posible detectar un ritmo, cada etapa con sus tareas correspondientes, debe vivirse en su momento oportuno y propio; los avances precoces, las detenciones, los retrocesos, son perturbaciones comunes del desarrollo humano (Coulon, 1995). Sabemos que incorporarse a otro sistema educativo trae aparejado muchos cambios y vaivenes constantes, tambaleantes ante el nuevo mundo que se erige un tanto difícil de doblegar. El paso del nivel secundario al universitario, pone en tensión, una serie de mecanismos que hasta el momento funcionaban dentro de los parámetros del aprendizaje sistemático, junto a cuestiones de tiempo y espacio que al modificarse impactan sobre las representaciones internas de los estudiantes que deberán adaptarse a esta nueva etapa, con innumerables desafíos. La educación universitaria ya no es la educación secundaria, los alumnos pasan a ser ahora los estudiantes, de ellos se espera una actitud activa, autónoma, responsabilidad y compromiso. Cada universidad,

cada centro, espera encontrar en el ingreso un perfil de estudiante que en pocas ocasiones coincide con el real. Cabe preguntarnos sobre las características de quienes acceden a la Universidad hoy, y están dispuestos a transitar el trayecto educativo, cabe preguntarnos qué lugar simbólico ocupa la formación superior en el horizonte de expectativas de las metas personales imaginadas por estos alumnos y sus familias. La siguiente comunicación tiene como objetivo socializar las notas distintivas del estudiante ingresante a la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV–UNL de la cohorte 2016.

Para la realización del mismo se aplicó una encuesta cuali-cuantitativa destinada a conocer las modalidades de aprendizaje, hábitos de estudio, estrategias utilizadas y/o dificultades que experimentan en este ingreso, como así también la propia historia de vida familiar, académica, y expectativas que traen en esta nueva etapa formativa. Conocer a los estudiantes que aspiran a ingresar a la carrera de Medicina Veterinaria nos permitirá comprender e indagar los factores que intervienen en la transición que se produce entre la escuela media y la universidad. Como metodología para la recolección de datos se aplicó una encuesta realizada por el Programa de Tutorías para Estudiantes Ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV. Este instrumento fue diseñado por la cátedra de Introducción a la Veterinaria junto con el Servicio Orientación Educativa (S.O.E.) sumada a la labor que realizan los docentes del primer año, quienes han expresado preocupaciones compartidas en función de dificultades académicas observadas. EL total de aspirantes al nuevo ingreso a la Carrera Medicina Veterinaria fue de 327, y esta encuesta fue realizada por el 80 % (264) de estudiantes. De los cuales: la edad predominante es de 17 a 19 años correspondiendo a un 85, 2 % (225) de los alumnos encuestados, 11 % (29) al rango de 20 a 22 años y solo un 3, 4 % (9) a personas entre las edades de 23 a 25 años. En cuanto al sexo de los encuestados encontramos que el 57, 6 % (152) está conformado por mujeres, y el 42,4 % (112) por hombres. Dato que año a año se incrementa por la mayor participación de mujeres en dicha formación, lo que permite caracterizarla como una cierta feminización de la carrera, incursionando en otros campos laborales. Encontramos que el mayor porcentaje provienen de las provincias de Santa fe (52,3 %/ 138) y de Entre Ríos (30, 35%/80) conformando el 72,6 % de los alumnos ingresantes. Luego en importancia le siguen Córdoba, y Santiago del Estero con 13 estudiantes provenientes de esas provincias. Entre las restantes tenemos: 4 alumnos que provienen de Chaco, 4 de Salta, 3 de Buenos Aires, 3 de Formosa, 2 de Santa Cruz, 1 de Corrientes, 1 de Neuquén, 1 de San Luis y 1 de Rio Grande do Sul (Brasil). Analizando los resultados obtuvimos que el 15,5% (41) vive en zona rural, y el 84,5%(223) en zona urbana, vislumbrando así otros perfiles estudiantiles, que ya no se vinculan directamente

con el trabajo agropecuario. En cuanto al tipo de convivencia que tendrán los estudiantes observamos que el 48,9% (129) vivirán con estudiantes, el 36,4% (96) vivirán solos, el 5,7% (15) vivirá con su familia, el 5,3% (14) viajará para cursar, el 0,4% (1) vivirá en pensión familiar, y el 3,4% (9) que representa el otros vivirán con el novio, o al comienzo viajan y luego desean instalarse en la ciudad de Esperanza, no lo tienen decidido aún o vivirán en una residencia. La Orientación predominante de la que proceden es la de Ciencias naturales con un 33 % (87), junto con agro o agro y ambiente que conforma el 17,4% (46) llegan al 50,4%, por lo que poco más de la mitad debería tener los conocimientos básicos para ingresar a la carrera, o mínimamente haberlos desarrollado en la escuela. Los mayores problemas observados en el nivel secundario son: dificultades para estar concentrados, para hablar frente a un público, falta de método de estudio, escasa organización del tiempo y ausencia de motivación e interés. Se observa niveles motivacionales descendidos, con fallas volitivas importantes que repercuten en la organización diaria y en la construcción sostenida de su estudio. Otro de los aspectos evaluados fueron las técnicas de estudio utilizadas para aprender en la escuela secundaria: la mayoría usa como técnica de estudio el resumen, el subrayado, la lectura en voz alta y la repetición memorística. Casi el 50% de los alumnos se sentían seguros de lo que habían estudiado y la principales problemáticas observadas, se vinculan con el nerviosismo. En menor medida, pero no menos importante, tenían miedo a equivocarse, a fracasar y sentían que se olvidaban lo que habían estudiado. En relación a las prácticas orales es importantísimo destacar que el 82,2 % (217) si tuvieron la oportunidad de ser evaluados oralmente y sólo el 17,8 % (47) no contaron con esa posibilidad en la escuela secundaria. Esto es algo a valorar ya que estas instancias son las que luego a lo largo de la carrera tienen más dificultades al momento de ser realizadas por parte de los alumnos. La mayoría respondió que la elección de la Facultad se debe a la cercanía del lugar de origen y por el prestigio de la institución. Respecto a las expectativas en relación a la carrera, un grupo numeroso espera hacerla en el tiempo y forma establecida. Como conclusión de los datos relevados afirmamos que se nos presenta una población estudiantil crecientemente heterogénea en su formación sociocultural y de creciente desigualdad en su composición socioeconómica, que esta diversidad aparece como vector primordial que evidencia ritmos, aprendizajes y códigos culturales variados, los que confluyen posibilitando u obstaculizando el proceso de afiliación a la vida universitaria, requiriendo al decir de Coulon (1995) el pasaje del estatuto de alumno al de estudiante, el autor enfatiza la idea de que aquellos estudiantes que no logran afiliarse fracasan, el gran desafío de la Universidad pública en el siglo XXI en el área académica, es el tema del abandono de los alumnos, muy destacada en los primeros años de la carrera.

Por lo que se requiere de intervenciones sistemáticas y de acompañamiento constante para que este proceso se conquiste y favorezca la inclusión de los ingresantes. Entre las actividades propuestas, debemos considerar la acción tutorial como una respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes, tanto a nivel individual como grupal que favorece los procesos de afiliación y adaptación al ámbito universitario.

En la configuración de este ingreso resulta prioritario preguntarse acerca de las herramientas de estudio y los formatos iniciales para munir a los estudiantes de aquellos recursos personales requeridos para potenciar su adaptación y éxito académico. En el acto heroico de permitirse arriesgarse ser uno mismo se asume la acción que despliega el ser en todo su esplendor, despojándose de las cadenas y cegueras vendidas para transitar senderos que sean guiados por la luz propia emanada de las experiencias de la vida y de los aprendizajes conquistados sólo y gracias a permitirse y ofrecerse una oportunidad de hacerlo por sí mismo, ya que el sabor probado es un sabor disfrutado más que el saber contado por quien ha sido el gestor gastronómico de ese único menú ofrecido. Pensar en la enseñanza es pensar en el lugar en que se decide estar y como se desea estar, la enseñanza se asume como una “reconstrucción por parte del sujeto de saberes y conocimiento que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo para otorgar de sentido aquello que elige ser y hacer” (Meirieu, Philippe 1998:8). Pensando en la adopción de caminos alternativos y posibles se erige como fastuoso pensar en ofertar otro recorrido que si bien puede ser incierto revela la necesidad intrínseca de emerger como sendero factible de alusión por su carga transformadora debido a que su esencia primordial es posibilitar el aprendizaje como una construcción personal que despliega en forma plena las potencialidades de cada cual. De éste enigma y decisión dependen fundamentalmente la configuración de los atriles sobre los que la enseñanza se apoyará, de la reflexión de estos caminos se desprenderán los estilos que impregnarán la enseñanza y a los que aludirá permitiendo u ofuscando toda posibilidad de acceder y tomar conciencia de que lo se aprendió. Si se inspira muy de cerca en la metodología y medios de enseñanza, el maestro puede limitar su parte de reinención, si prefiere guardar distancia respecto de las didácticas oficiales deberá invertir más de sí mismo, la parte posible de creación se suma a la parte obligada de interpretación; éstas son las dos fuentes de distancias entre el curriculum prescripto y lo que en realidad se enseña y se estudia en clase (Perrenoud, Phillippe 1990:3). Saberse estudiante es realizar un reconocimiento constructivo de un rol que como expresa Coulon (1995) se aprende, es reconocer en dicha edificación el valor de lo subjetivo e individual como así también de lo contextual, relacional que adquiere un valor intrínseco fundamental a la hora de la consolidación de dicho proceso. Para muchos ingresantes el oficio su-

pone otros aprendizajes diferentes de los académicos e institucionales, que si bien atraviesan sus prácticas en la Universidad, están más allá de sus fronteras: aprender a vivir en una ciudad diferente, aprender a convivir con nuevos compañeros, aprender a afiliarse a un nuevo ámbito, sentirse parte del entorno universitario, aprender otras formas de apropiación del saber, estar lejos de la contención familiar, factores que inciden notablemente en la posibilidad de continuar los estudios universitarios y que tienden a convertirse en muchas situaciones en obstáculos difíciles de sortear. Cada año la Facultad de Ciencias Veterinaria alberga cerca de 300 ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria, provenientes de heterogéneas zonas de la Argentina, convirtiéndose en un espacio de intercambio cultural, educativo y vivencial de gran impronta e impacto. Desde la Facultad se busca prodigar la creación de espacios que posibiliten y alienten estos procesos adaptativos permitiendo favorecer una inserción lo menos traumática posibles. La apropiación que se busca se encuentra condicionada por los modos de aprendizaje previos, las formas y modelos sobre los que se asientan las disciplinas que conforman el paquete de la carrera y-o vocación elegida, al decir de Pierre Bourdieu (2009) la herencia de cada estudiante, la que obstaculizará o posibilitará los procesos de afiliación convirtiéndose en miembro de la institución universitaria, "descubriendo y asimilando la información tácita y las rutinas ocultas en las prácticas de la enseñanza superior" (Coulon, 1995) desafiando los lugares anteriormente construidos y postulando la necesidad de reconstruir nuevos espacios y roles que permitan vincular el pasaje del estatus de alumno al de estudiante.

Aprender este oficio requiere de estrategias que viabilicen y posibiliten el acompañamiento estudiantil mediante la creación de espacios y lugares que permitan ofrecer la construcción de herramientas necesarias e indispensables para un aprendizaje universitario y en función de las mismas permitir una óptima inserción y permanencia como así también egreso de la carrera elegida. Pensar en políticas de igualdad y permanencia ante la marcada heterogeneidad, se transforma en desafío, y se hace imprescindible crear entonces, las condiciones para que cada uno de ellos, sea protagonista, llevando adelante sus propósitos por una parte y atendiendo las exigencias institucionales por el otro.

## **Resultados valorativos del Programa de Tutorías**

Analizando conclusiones como así también vertiendo voces de quienes protagonizan este proceso y son beneficiarios directos del programa, queremos acercar datos que dan muestra de la valiosa importancia y necesaria aplicación. A continua-

ción, se presentan los resultados de la encuesta valorativa del Programa de Tutorías aplicada a 206 estudiantes que participaron como tutorados en el año 2015 y que nos destacan las siguientes consideraciones: *Las Tutorías proporcionan información y aclaran tus dudas sobre el plan de estudios*: el 89% contesto mucho, el 10% regular, el 1% poco y el 0% nada. *Las tutorías amplían tu visión sobre el ámbito profesional y laboral*: el 64% contesto mucho, el 29% regular, el 6% poco, y 1% nada. *Las tutorías proporcionan información y aclarar tus dudas sobre aspectos académicos administrativos* 70% mucho, 26% regular, 4% poco y 0% nada, *promueve la participación y asistencia a eventos culturales, recreativos, sociales y académicos* 45% mucho, 41% regular, 11% poco y 4% nada, *favorece la adaptación al mundo universitario* 78% mucho, 21% regular, 1% poco y 0% nada, *favorece la adquisición de habilidades que permiten mejorar el rendimiento académico* 67% mucho, 29% regular, 4% poco y 1% nada. Además los alumnos que han realizado esta experiencia recomiendan *la continuidad del programa* en un 96% ya que lo reconocen como un sistema que permite colaborar en sus procesos adaptativos y que posibilitan un mejor pasar académico. La educación no apunta a llenar cabezas ya que vale más una cabeza bien puesta que una repleta, su significado es claro es una cabeza en la que el saber se ha acumulado, apilado y no dispone de un principio de selección y organización que le otorgue sentido, una cabeza bien puesta significa que mucho más importante que acumular el saber es disponer simultáneamente de una aptitud general para plantear y analizar problemas, principios organizadores que permitan vincular los saberes y darle sentido (Morin, E. 2007: 11) siendo el proceso de enseñar y aprender un tema que ocupa y no sólo preocupa a quienes nos encontramos en el campo educativo, sino que se deslindan de su binomio para ser complementos permanentes y diálogos continuos que enriquecen no sólo al que aprende sino también al que enseña, ya que el que enseña también aprende y el que aprende también enseña. El estar atento a cómo aprenden los alumnos nos insta a un cambio de mentalidad, un cambio de enfoque que nos permita comprender los modos de apropiación que estos instrumentan, sabiendo que negar la diferencia es no reconocer la diversidad con la pretensión de imponer la uniformidad, es negación de la autonomía, es poner en tela de juicio la realidad y socavar el edificio de la certeza (Del Valle de Rendo, A. Vega, V. 2006: 25). Es por ello que hoy urge revisar la lente con la que miramos al estudiante, urge priorizar la mirada sobre el hoy y los reclamos que no sólo el contexto asume sino también las necesidades de quienes se encuentran en formación continua y en aquellos que se constituyen en la esperanza del país, del liderazgo, del cambio social, político y educativo. Apostar a estos jóvenes significa fortalecer la esperanza de un país creciente, que requiere volunta-

des acérrimas y sedientas de oportunidades para modificar, construir y zarandear nuestro sistema educativo actual mediante propuestas que permitan resignificar el lugar del sujeto y otorguen espacios de mediación para favorecer no solo el ingreso sino también la permanencia en la elección vocacional concretada.

El programa se convierte en el agua que corre sobre el cauce del río cuando el acompañamiento y la orientación se realiza en la medida justa, pero que cuando hay demasiado cause daño a la vida y a las cosas, y si hay poca da lugar a un paisaje seco sin vida y color. Si ante una situación de alarma, de desazón, o desesperanza por creer que no es posible, en lugar de evitarlo o caer en el abatimiento, logramos hacer un análisis de los factores que intervienen en él y que lo provocan, estaremos haciendo una gran contribución al cambio y posibilitando un pasar académico más sano que propicie y fortalezca el oficio de ser estudiante al decir de Jorge Baeza (2001) como aquél que hace posible la subjetividad del alumno, cuando en cada saber y en cada saber hacer que posee el alumno(a) se puede reconocer una elaboración particular, que le otorga un sentido y un significado propio a la experiencia educativa que vive. El desafío golpea a la puerta y espera ser atendido para que mediante la creación de oportunidades brindemos a quienes ingresan un bagaje de herramientas que le permitan conformar la artillería para favorecer no sólo su adaptación al nuevo nivel sino también su permanencia, para que mediante estos espacios constructivos se otorgue un sentido renovador e innovador a las prácticas del aprendizaje que permitan ajustarse a la población estudiantil que hoy contamos y no con la que hoy soñamos. Convencidos de que esta misión es posible invitamos a todos aquellos que deseen hacerse eco de estas propuestas para que fortaleciendo la tarea compartida redunde en beneficios para quienes resultan ser los protagonistas de este proceso formativo.

## **Conclusiones**

Convencidos de que esta misión de acompañar a los estudiantes en el ingreso universitario y ofrecer espacios de crecimiento tanto personal como integral, es posible invitamos a todos aquellos que deseen hacerse eco de estas propuestas para que fortaleciendo la tarea compartida permitan beneficiar a quienes resultan ser los protagonistas de este proceso formativo.

Reconocemos que las instancias de aprendizaje que se generan se ven atravesadas por variables diversas en cuanto a cantidad de alumnos, metodología del aprendizaje y de la enseñanza, paradigmas diversos, ideologías, recursos tecnológi-

cos, uso del tiempo, entorno educativo que van favoreciendo o condicionando el saber y la forma de adquirirlo que dista un poco de la estructuración subjetiva que presentan los aspirantes y que contamina la enseñanza, es por ello que no solo reconocemos factores de índole personal que interfieren sino también estructural que dificultan el transitar por la vida universitaria.

Por ello pensando en que si el programa de tutorías resulta ser un varita mágica o un dispositivo preventivo, podemos referir y confirmar que la segunda hipótesis es la que sustenta la labor cotidiana y la que hace posible su razón de ser, existiendo mucha producción acerca de estas temáticas, y pensamientos que se encuentran a favor o en contra, lo realmente importante no es lo que se crea, sino lo que se concreta y se hace posible, y este programa resulta ser un dispositivo real, concreto y posible que continúa su accionar en forma sistemática y que ha permitido y posibilitado el ingreso y permanencia de muchos de los estudiantes que se incorporan a este mundo universitario, que de ser así no estarían cursando su formación, ya que ellos mismos recomiendan su instrumentación, sabiendo que si se deja librado a su elección en un marco de adolescentismo seguramente su opción no sería posible, pero por estar enmarcado en una materia introductoria, y ser un requisito de aprobación se convierte en una herramienta que integrada al programa de estudios permite un acompañamiento personalizado ante la masividad que se hace presente, desenmascarando individualidades y ofertando lugar y espacios constructivos para su pertenencia y afiliación universitaria.

Lejos de la egolatría, o la actitud omnipotente, podemos ratificar desde nuestra experiencia que es posible acompañar a jóvenes a transitar su ingreso a la universidad, intentando contagiar a otros de esta propuesta y posibilitar llevarla a cabo en todas las universidades del país, y del mundo.

## **Bibliografía**

- Baeza, J.** (2001). El oficio de ser alumno en jóvenes de liceo de sector popular. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Bourdieu, Pierre** (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura (Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.) 2a ed. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Capelari, M.** (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10.



Fuente electrónica, (consultada en octubre de 2016), disponible en:<http://prepa8.unam.mx/academia/pit/lecturas/CRT.pdf>

- Coulon, Alain** (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós educador
- De Fanelli, A. M. G.** (2005). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina. *Educación superior. Acceso, permanencia y perfil social de los graduados comparados con los egresados de la educación media*. Fuente electrónica, (consultada en octubre de 2016), disponible en:<http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>
- (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, (8), 9-38. Fuente electrónica, (consultada en octubre de 2016), disponible en:<http://www.cedes.org.ar/PUBLICACIONES/EDSUP/2014/10646.pdf>
- Del Valle de Rendo, A. y Vega Viviana, A.** (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Aique Grupo Editores. Buenos Aires.
- Fascendini, P.Y.** (2016). Estrategias metacognitivas: el ingreso a la universidad. ¿Cómo aprende el que aprende? Editorial Académica Española. Alemania. Pág.37, 39.
- Meirieu, P.** (1998). *Frankenstein educador*. Editorial Laertes. España.
- Morin, E.** (2007). *La cabeza bien puesta: bases para una reforma educativa*. Paidós. Madrid, España.
- Pais, H.** (2014). *Tutoría con adolescentes en la nueva escuela secundaria*. UCSF. Santa Fe.
- Perrenoud, P.** (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata. Fuente electrónica, (consultada en febrero de 2017), disponible en: <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/PERRENOUD%20%20La%20construccion%20del%20exito%20y%20el%20fracaso%20escolar%20Cap%208.pdf>
- Pupo, Alberto Iriarte. Sierra Pineda, Isabel.** (2011) “*Estrategias metacognitivas en la resolución de problemas matemáticos*”. Sistema Universidad Estatales del Caribe Colombiano. Fondo Editorial Universidad de Córdoba. Colombia.
- Reglamento del Programa de Tutorías para Estudiantes Ingresantes de la Carrera de Medicina Veterinaria** (Res. CD n° 671/09)

# **El Conocimiento Didáctico del Contenido en una docente experimentada de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades (UNNE)**

MARGARITA CRISTINA ORTIZ

mortizgaleano11@gmail.com

Instituto de Investigaciones Educativas. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades-UNNE.

MARÍA LUISA GARCÍA MARTEL

ml.garciamartel@gmail.com

Departamento de Educación Inicial. Facultad de Humanidades – UNNE.

## **Introducción**

La identidad del profesor universitario deviene de las funciones docencia, investigación, extensión y gestión, en las que influye el plus de reconocimiento que los pares académicos otorgan a las mismas.

El trabajo tiene como objetivo analizar los procesos de construcción del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de una profesora universitaria y más específicamente, los referidos a la reflexión y comprensión que en torno a la enseñanza (razonamiento didáctico)le permiten adaptar y transformar los saberes disciplinares en representaciones didácticas y estrategias pedagógicas.

## **Encuadre teórico-conceptual y metodológico**

La formación de profesores y profesoras es objeto de estudio en el programa de investigación iniciado por Shulman (1986 ) acerca del PCK –Conocimiento Pedagógico del Contenido- o Conocimiento Didáctico del Contenido-CDC-(Marcelo, 1992) y su Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica (Shulman,1986 a,1987) a fin de determinar el conocimiento base para la enseñanza.

Tomamos a Shulman (2005), Grossman (1990, 2008), Gudmundsdóttir, (1990, 1998), como representantes centrales de la línea de indagación interesada sustancialmente en aquellos procesos de transformación del conocimiento disciplinar en

conocimiento didáctico del contenido, con implicaciones en la formación de profesores/as y en el desarrollo de una práctica docente reflexionada.

Entendemos que el Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica provee categorías para el análisis de la enseñanza de los ciclos razonamiento y acción pedagógica (componente procesual) y las categorías requeridas para enseñar, entre ellas: el conocimiento didáctico del contenido o CDC-, que constituyen el componente lógico.

Al ser el CDC un componente relevante en el conocimiento base de la enseñanza, por centrarse en los conocimientos específicos para la enseñanza confiere identidad y legitimación a las Didácticas Específicas y consecuentemente, a la formación inicial y continua de docentes. En este sentido, asumimos con Abell (2008) que el constructo PCK se acerca al estatuto de paradigma.

Valbuena Ussa postula el conocimiento del profesor como un conocimiento práctico profesional que deviene de la práctica pedagógica y didáctica del profesor, a partir de variadas fuentes (experienciales, afectivas, teóricas y culturales) y posee una estructuración compleja y única. Está compuesto por el conocimiento de la materia, del contexto, del conocimiento pedagógico, metadisciplinar y el constructo: Conocimiento Didáctico del Contenido. Es profesional por permitir al profesor identificar, reflexionar, sistematizar y autorregular el proceso de enseñanza que protagoniza (Valbuena Ussa, 2011:33).

Park y Oliver (2008), amplían la visión proponiendo como componente la inclusión de la eficacia del profesor. Éste se caracteriza por una dimensión esencialmente afectiva. Al respecto, las indagaciones desde enfoques socio-cognitivos acerca de la percepción de los/as docentes en torno a su auto-eficacia, develan que dicho componente es uno de los rasgos de los profesores expertos y un índice del desarrollo del CDC.

Trabajamos con estudio de casos a fin de comprender y desentrañar las particularidades (Stake, 2007) que asumen los mencionados procesos. En esta ocasión, focalizamos el caso de una profesora experimentada titular de una asignatura- con modalidad Taller- que integra horizontalmente aportes de diversas materias con la práctica docente y la investigación, siendo éstas constituyentes del eje estructurador transversal del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades (UNNE)

Una de las ventajas del estudio de caso es que permite sumergirnos en la dinámica de una única entidad social y poder develar procesos que tal vez pasaríamos por alto (Biddle & Anderson, 1989).

Entrevistamos (narrativas), observamos clases y examinamos el currículum vitae y el programa de la asignatura de la profesora. En cada instancia solicitamos a la participante, la revisión del contenido de las entrevistas y observaciones para el agregado, aclaración o su modificación y de los análisis parciales realizados por el equipo de investigadoras. Realizamos la codificación de los datos conforme dimensiones de análisis y finalmente, recuperamos hitos a partir de la construcción del caso narrativo.

Esta metodología es consistente con las particularidades del objeto, pues ofrece la posibilidad de realizar un estudio descriptivo profundo de la situación (Gewerc Barujel & Montero Mesa; 2000: 374).

En el proceso de construcción del caso particular, analizamos e interpretamos información proveniente de diversas fuentes, desde una ontología relativista, una epistemología constructivista y una metodología cualitativa (Alcalá, Demuthy Quintana, 2014).

Desde los supuestos ontológicos relativistas consideramos el mundo y la identidad como múltiples, en coherencia con una epistemología constructivista que valora variadas formas de adquirir conocimiento y lo concibe como construcción social. Es así que adoptamos para el análisis de las narraciones, la posición del relator de historias que realiza dicho análisis y piensa con los relatos (Smith & Sparkes, 2006) y en la que el producto es el propio relato.

Así, la participante contó “su” historia con la que interpreta y da sentido al mundo y nosotras (las “investigadoras”) interactuamos dialógicamente con ella, acompañándola y ayudándola en la evocación. Desde este lugar, la escritura es un método de análisis porque la teoría se encuentra en esa historia. Por ello, entendemos con Rivas Flores que como forma y contenido van juntos, optar metodológicamente por la narrativa es sustancial para comprender las voces de los sujetos partícipes en su contexto. Ponerlas en valor en tanto portadoras de sentido y de contenido consiente la construcción de conocimiento público (Rivas Flores, 2010, p.18).

Las narrativas no sólo constituyen una metodología de aproximación a los datos, sino que el caso, devino en un cruce de narrativas creadas conjuntamente en la acción (Cabruja et al., 2000) y del encuentro entre diferentes subjetividades. Asumimos así el carácter de producción colectiva de las narraciones fruto del intercambio entrevistadoras- entrevistada y de encuentros entre múltiples subjetividades (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Además, concebimos con Bruner (1997) a la narración como “(...) forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura” (p.15), en nuestro caso, la universitaria.

## **Procesos de reflexión y comprensión en torno a la enseñanza para transformar los saberes disciplinares**

Presentamos los resultados en función de algunas de las dimensiones de análisis seleccionadas para esta comunicación: 1) Concepciones de docencia e investigación y 2) Transformación de los saberes disciplinares.

### **Concepciones de docencia e investigación**

En esta dimensión abordamos las visiones, imágenes que acerca de la docencia y por ende, de la enseñanza sustenta la docente experimentada y la investigación, en tanto, funciones constitutivas de *ser docente* en el ámbito universitario. Asimismo, el modo en que éstas y las funciones de gestión y/ o extensión se entraman en los espacios de formación del docente de Educación Inicial.

En su aprendizaje como profesora universitaria en Educación Inicial se vislumbra el paso de concepciones iniciales de docencia en los Institutos de Formación Docente hasta su inserción en el ámbito académico. Este tránsito da cuenta de una historia con imágenes polares: las primeras más centradas en el profesor como expositor, de tipo instruccional, y las actuales, centrada en los/as estudiantes y el aprendizaje (Camilloni, 2001), como ayuda a los estudiantes para desarrollar nuevas concepciones y para cambiarlas, lo que conlleva transformaciones en sus estructuras cognitivas (Prosser, Trigwell y Taylor, 1994).

Las últimas son consistentes con las visiones de la docencia centradas en la Interacción docente-estudiante y como facilitadora del aprendizaje, transformadora del pensamiento y promotora del desarrollo intelectual de los alumnos, propuestas por Kember (1997). En consecuencia, en las etapas del desarrollo profesional docente las concepciones de enseñanza de la profesora evolucionan hacia posturas más constructivistas del aprendizaje.

En términos del modelo de docencia de Kugel (1993) su discurso revela una breve etapa inicial *centrada en la enseñanza* caracterizada por la preocupación en torno a sí misma y por el aprendizaje del alumno y una segunda etapa, *centrada en el aprendizaje* de los estudiantes como sujetos activos, independientes y autónomos, actualmente definida por la reflexión crítica y revisión de la evolución de su práctica para mejorarla.

Esta mirada crítica de la docencia emerge al expresar:

Para mí el profesional es...el que tiene ciertos márgenes de autonomía en sus prácticas, que puede tomar decisiones por sí mismo, ...es responsable de su propia práctica y la revisa. Porque yo,... soy docente y soy profesional, es lo que entiendo... te los encuadro desde Imbernón.... el docente profesional de su propia práctica.

El CDC aparece como un conocimiento construido a partir del ejercicio reflexivo sobre la práctica, un conocimiento práctico generado “sobre” y “desde” la reflexión en torno a la enseñanza (Carr & Kemmis, 1988; Schön, 1998).

A partir de la reflexión en y sobre la acción de enseñar, cada profesor transforma e integra en el CDC los distintos conocimientos, pues como afirman Otero (2006); Mellado Jiménez et al (2011), ninguna acción humana acontece sin una emoción que la fundamente y posibilite.

Es desde este lugar que percibimos que el relato de la docente está atravesado por la pasión del enseñar- hace eco, nos contagia) que pone en relieve el entusiasmo, compromiso, preocupación y esperanza de una enseñanza emancipadora sostenida por la convicción del conocimiento en el empoderamiento.

Así lo entiende Collingwood (1996) al alegar que “Los docentes deben sentir lo que dicen, y manifestar con claridad sus emociones, potenciando así que los estudiantes reaccionen igual y descubran las suyas propias” (citado en Woods, 1998: 44)

Este autor menciona que la enseñanza tiene “un corazón emotivo” (43) y Hargreaves (1994c), lo representa como un “deseo...imbuido de una “impredecibilidad creativa” y unas “corrientes energéticas”... Es allí, en el deseo, donde están la creatividad y la espontaneidad que vincula a esta docente con el campo de las emociones... con sus alumnas, sus pares y sus funciones en la universidad.

La docencia no se restringe a la formación actual de las futuras profesionales del nivel, sino que se amplía a la formación de sí misma, porque de la trayectoria de vida y de la narrativa denotan que se forma en la enseñanza (Edelstein, 2011) e investiga el arte de enseñar (Woods, 1998). La problematización permanente en torno al qué y al cómo en relación con el conocimiento, se visibiliza en el siguiente fragmento que denota uno de los primeros giros del conocimiento profesional docente:

“Me formé en teorías, teorías y teorías y cuando me voy y me paro enfrente del aula, iba a hacer exactamente lo mismo que lo que hicieron conmigo... me encontré haciendo lo mismo... entonces digo, ino! no es esto... me la fui inventando...leyendo... Me acuerdo que la primera clase que quise dar asimilación-

acomodación...yo llevé cajas vacías de remedios para que las alumnas tiren y vean cómo al superponerse se tienden a acomodar, a buscar el equilibrio y a darse un nivel bien equilibrado...Pero, fíjate ¡qué ocurrencia! Yo no quería ir a recitarles la asimilación y la acomodación...esa idea la tomé no sé si de Labino-wich...no sé de qué autor, porque tenía esquemas prácticos como para entender.

Esta docente experimentada, además del conocimiento profundo de la disciplina, posee un conocimiento experiencial y práctico de las características y dificultades de aprendizaje de sus alumnas; por ejemplo, la relación teoría-práctica al poner en acto el uso de la teoría como dispositivo para interpretar la realidad del jardín de infantes. Conocimiento que deviene de una real preocupación por la comprensión de los procesos de aprendizaje de las estudiantes.

Sus recuerdos puestos en voz presente, se constituyen en testimonios de estos esbozos de interpretaciones de su devenir docente universitario:

Hice un quiebre en esto que era primero teoría y después práctica...ese me parece que fue el gran salto (...) en el sentido de entender que teoría y práctica son dos caras de la misma moneda...entenderlo en el quehacer de cada día (...) tiene que ver con las concepciones de conocimiento... las decisiones epistemológicas te dan un giro, te da vuelta la cabeza ¿por qué tiene que ser primero la teoría y después la práctica?.

(...) ese es el problema que me atraviesa a mí,...habría que preguntarles a los alumnas si ven que se unen, yo creo que lo hago, pero habrá que preguntarles...

Tal como expresa Marcelo, 2008:12-13, citando a Berliner (1986) si no hay reflexión sobre la propia conducta no se llega a un pensamiento y conducta expertos. Así, el conocimiento experto, organizado en torno a ideas nucleares de sus disciplinas, los ayuda a saber cuándo, por qué y cómo utilizarlos en situaciones contextualizadas.

Asimismo, adherimos a la idea de esta profesora como experto adaptativo por la continua disposición a cambiar sus competencias, ampliarlas y profundizarlas (Carlos Marcelo, *ibíd*:13).

## **Investigación en los escenarios de la práctica profesional**

La docente manifiesta revisar, planificar y aplicar/transferir mejoras (Rincón Igea & Rincón Igea, 2000) y a medida que transcurre el tiempo amplía su capacidad de someter a crítica su práctica a la luz de sus conocimientos y viceversa (Stenhouse, 1984)

La investigación desde un paradigma crítico - en tanto proceso de evolución sistemática de producción de conocimientos -, cambia al investigador y las situaciones en las que éste actúa. Desde este lugar, su práctica investigativa pretende generar conocimientos emancipatorios al implicarse en pro de la transformación de la enseñanza en la universidad (Bausela Herreras, 2004).

En relación con esta idea, se aprecia una actitud de indagación permanente sobre sus propias clases, actitud que se traduce en expresiones como las siguientes:

Yo siempre hice cursos...que se vinculan con mi práctica profesional, no elegí cualquier curso sino específicos y vinculados con lo que a mí me interesa...Y siempre me interesó mejorar las prácticas. Otra cosa que hago y que me sirve muchísimo, es que siempre evalué con las alumnas, que ellas me den la opinión de las clases, me parece interesantísimo, y les digo que me sirve , y mucho, porque me ayuda a revisar mi práctica, a cuestionarme...”.

Por otro lado manifiesta que aprende el oficio de investigadora desde los talleres y estudios en la universidad: *Como investigadora obviamente me sirvió mucho la licenciatura. Sigo con el tema de mi tesis porque me interesa.*

Hace referencia a la inclusión en espacios y equipos de investigación consolidados en los que pudo canalizar y cristalizar su deseo de investigar, evocando a Nilda Corral como figura clave en su formación en esta dimensión de la docencia universitaria.

La investigación, función sustantiva en el ámbito universitario, se constituye en un componente del proyecto de vida y a la vez la transforma en lo personal y en lo profesional, traducéndose en acciones de formación de becarios de pre-grado e iniciación; como así también en la codirección de proyectos de investigación en dos ámbitos que se nutren y retroalimentan: la formación docente en educación inicial y la educación infantil.

Desde esta perspectiva, expresa el continuum entre experiencia investigativa y vida docente en la trayectoria profesional. La docencia se configura como otro modo de indagación, por ser “la ocasión en que lo gestado como pensamiento y hallazgo en la investigación primera se arriesga, evalúa y pone en juego en la relación que



establecería con quienes llegarían a ser mis estudiantes: futuros docentes”(Arévalo Vera, 2010, en: Contreras José y Pérez de Lara, Nuria p. 196).

En palabras de la profesora, los nodos gordianos emergentes en los procesos de investigación y reflexión vivenciados, eran parte de sí, de su identidad profesional universitaria, por lo que quedan plasmadas en sus proyectos pedagógicos y otros espacios de formación en el ámbito académico.

Estas concepciones en torno a la docencia e investigación en la universidad devienen del pensamiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje y dan lugar a diferentes configuraciones didácticas en la práctica.

Al decir de Achilli, (2000:37) resulta enriquecedora la relación dialéctica compleja que “se produce en la circulación de conocimientos generados sobre un campo de investigación que, a la vez, es constitutivo del campo en el que se inscribe la práctica docente”. Se da una recursividad que transforma los conocimientos y las prácticas de docencia e investigación en un doble movimiento.

Grosso modo destacamos la resignificación de sentidos que se dan en el aula a las acciones de gestión curricular en el sistema educativo provincial y de extensión en Instituciones de Educación Maternal e Inicial. Éstas, totalizan la red docencia-investigación y se cristalizan en ejemplos, estudio de casos, situaciones problemáticas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## **Transformación de los saberes disciplinares**

En esta segunda dimensión analizamos las adaptaciones que la docente hace del conocimiento disciplinar para su adecuación a las características y conocimientos previos de sus alumnas, es decir el molde particular de re-elaborar los conocimientos de la materia, la selección, organización y presentación de los tópicos del Taller.

En síntesis, analizamos la praxis docente, las ideas en acción en el transcurrir de las clases en las que se abordaron dos de los ejes problematizadores y estructuradores de la trama de contenidos seleccionados. Lo hacemos en función de dos sub-dimensiones: a) Lo dialógico reflexivo en el currículum en acción y b) Despliegue de estrategias y recursos.

### **Lo dialógico reflexivo en el currículum en acción**

Los decires de la profesora exteriorizan la evolución en el proceso de construcción del CDC, esto es, el conocimiento de la comprensión de sus alumnos del contenido disciplinar a enseñar, las dificultades y posibles obstáculos en el aprendizaje, las representaciones para su enseñanza y el conocimiento de los materiales curriculares y recursos; tal como se ilustra:

Una de las vías más interesantes de aprendizaje, es escuchar a la práctica cuando te habla...yo miro y miro la cara de mis alumnos y en torno a eso voy haciendo ajustes... a veces ajustes inmediatos acerca de cómo pregunto,... eso hace que yo vaya revisando si van entendiendo o no. Y otra cuestión es ir probando, probando innovaciones, ir escribiendo... Bueno, y mucho estudio.

Se muestra atenta hacia sus actuaciones y realiza reflexión introspectiva, ideas que a la vez pone en voz alta y socializa con las estudiantes, lo que posibilita la reorganización de los cursos de acción.

#### *Despliegue de estrategias y recursos*

Al concebir la enseñanza como una forma de desarrollo y cambio del pensamiento de los estudiantes y definir su rol como facilitador de aprendizajes, emplea diversidad estrategias de enseñanza orientadas al estudiante (Åkerlind, 2007).

En las clases despliega numerosas estrategias que ponen en juego los supuestos epistemológicos que sustentan las prácticas docentes, los documentos curriculares, la normativa del nivel, plantea preguntas destinadas a la reflexión y a la generación de hipótesis de comprensión y la resignificación del contenido en estrecha relación con su rol de investigadora, dando cuenta de la retroalimentación entre docencia e investigación.

El estudio de casos se torna una recurrencia, siendo un objeto paradigmático en la configuración. Asimismo la persistencia en el uso de relatos y ejemplos relativos al oficio y el juego dialéctico entre teoría y práctica en las exposiciones generan un entramado sólido que enlaza los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes con los contenidos.

La expresión de la experticia en términos de Litwin refiere tanto al dominio del contenido como a los modos de implementar la práctica, dando lugar a configuraciones didácticas pertinentes y coherentes con su pensamiento.

Es innegable que las particulares configuraciones observadas no se constituyen en modelos transferibles entre contenidos o asignaturas.

## Proceso de construcción y reconstrucción del CDC

De acuerdo con Åkerlind (2007) entiende el desarrollo docente como incremento de la comprensión de qué funciona y qué no con los alumnos para facilitar aprendizajes efectivos. De este modo, avanzó hacia la experticia, en el sentido de dominar la materia, conocer las estrategias que funcionan mejor con las estudiantes y tener la habilidad para hacer que sean éstas, las alumnas, quienes reflexionen y den respuesta a los problemas que plantea la materia.

Esta experticia en el CDC se vislumbra cuando expresa:

(...) trabajé con gente que teoriza absolutamente todo: genios, eminencias (...) con gente que se orientó mucho hacia la práctica, lo vivencial... creo que supe recuperar tanto de una como de otra... y tomé de cada una lo que creí que era lo mejor para potenciarlo en la práctica.

Posicionada en el concepto de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) de Shulman (1998)- que abarca la enseñanza excelente y experta guiada por procesos de investigación en la práctica- amplía el conocimiento de la enseñanza y del aprendizaje de su disciplina al compartirlos hallazgos con los pares de las asignaturas con las que articula horizontal y verticalmente e integra el conocimiento didáctico de éstas, resultados que se reflejan en la cotidianeidad del aula.

En la evolución del CDC se dan las fases de crecimiento hacia el SoTL (Weston y Mc Alpine, 2001), a saber:

- *Desarrollo de la propia enseñanza* caracterizada por la recurrente innovación en la docencia y la reflexión sobre la propia práctica, entre otros.
- *Diálogo con los pares sobre la enseñanza y el aprendizaje:* dada por el compromiso con colegas de las asignaturas en el Taller Expresión corporal, Música en la Educación Inicial; Plástica en la Educación Inicial; Lengua y Literatura en la Educación Inicial, Fundamentos Éticos y Antropológicos de la Educación y Taller de Administración, que nutren y se integran (Camilloni, 2003; Litwin, 2008), esto es, en la reconstrucción de la comprensión del conocimiento didáctico del contenido de su disciplina (.) y a la vez, por fortalecer su conocimiento más genérico de la enseñanza.
- *Desarrollo cumbre de la enseñanza:* visibilizado a través de publicaciones sobre la enseñanza en la Educación Infantil, en las investigaciones sobre ésta y la capacidad de iniciativa y liderazgo de colegas noveles y en formación.

## A modo de conclusiones

Los resultados preliminares acerca del constructo CDC de la profesora, la denotan con un profundo conocimiento del aula y conocimientos singulares como docente investigadora. Muestra interés por la construcción del conocimiento en las clases al considerar las demandas sociales y los procesos y esquemas de organización del contenido, y - como señala Fenstermacher (1994)-, asume un papel activo en la construcción y uso del conocimiento profesional.

Entendemos que las emociones de la profesora forman parte de su conocimiento personal y práctico y de su CDC e influyen en la enseñanza de su materia. Sus actitudes y emociones positivas le permiten generar un clima agradable y constructivo para el aprendizaje en durante las clases.

En esta primera aproximación a su pensamiento, la caracterizamos como buena profesora pues su CDC revela pluralidad de estrategias didácticas y de evaluación y profundo conocimiento de sus estudiantes (Garritz et al., 2008).

Asimismo, advertimos en su desempeño una relación dialéctica compleja que “se produce en la circulación de conocimientos generados sobre un campo de investigación que, a la vez, es constitutivo del campo en el que se inscribe la práctica docente (Achilli, 2000:37). Se da un doble movimiento de recursividad entre los conocimientos dados y las prácticas de docencia e investigación.

Por otra parte, la trayectoria profesional revela la articulación entre las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión. Las tareas de gestión curricular en el sistema educativo provincial y de extensión en Instituciones de Educación maternal e Inicial, se entranan e integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje y éstas, a la vez, a la investigación, reflejando la apropiación social del conocimiento y la búsqueda de nuevos conocimientos en torno a problemáticas del nivel.

## Bibliografía

- Abell, S.** (2008). Twenty years later: does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, vol.30, n.10, 1405-1416.
- Achilli, E. L.** (2000): Investigación y formación docente. Rosario, Laborde Editor.
- Åkerlind, G.S.** (2007): Constraints on academics' potential for developing as a teacher - Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 32, 21-37.
- Arévalo Vera, A.** (2010): La experiencia de sí como investigadora. En: Contreras, D. y Pérez de Lara; N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

- Bausela Terrens E.:** La docencia a través de la investigación-acción. En: Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 2004. Disponible en: <http://rieoei.org/profesion25.htm>
- Biddle, B.J. & Anderson, D.** (1989): "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza", en Wittroc, M.C. (2989). *La investigación de la enseñanza*. Madrid, Paidós.
- Camilloni, A.** (2001): "Modalidades y proyectos de cambio curricular"; En: *Aportes para un cambio curricular en argentina*. Facultad de Medicina. Secretaría de Asuntos Académicos. Bs. As., UBA. OPS/OMS.
- Carr, W. & Kemmis, S.** (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Edelstein, G.** (2011): Formar y Formarse en la enseñanza. Bs. As., Paidós
- Fenstermacher, G.** (1994): The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching, in L. Darling Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, (pp. 3-56), Washington, DC, American Educational Research Association.
- Garritz, A., Nieto, E., Padilla, K., Reyes, F. y Trinidad, R.** (2008): Conocimiento didáctico del contenido en química. Lo que todo profesor debería poseer. *Campo Abierto*, 27(1) 153-177.
- Gewerc, A. & Montero, M.** (2000): Víctor; ¿Profesor, Médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de Educación*, 321, 371-398.
- Grossman, P.** (1990): The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York, Teachers College Press.
- Grossman, P. & McDonald M.** (2008): Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45, 184 - 205.
- Gudmundsdóttir, S.** (1990): Curriculum stories: Four case studies of social studies teaching. Insights into teachers' thinking and practice, 107-118.
- Gudmundsdóttir, S.** (1990): *Nancy: pedagogical content knowledge of an expert teacher*. Trabajo presentado en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Gudmundsdóttir, S.** (1998): La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En H. McEwan, K. Egan (Comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp.52-71), Buenos Aires, Amorrortu.
- Gudmundsdóttir, S. & Shulman, L.** (1990). Pedagogical content knowledge in social studies. En J. Lowyck & C. Clark (Eds.) *Teacher Thinking and Professional Action (1986 ISATT Conference)*(pp. 23-34). Lewven University Press.

- Guzmán, J.C.:** El profesor efectivo en educación superior .En: García, H. (2005) Pensamiento didáctico y práctica docente. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hargreaves, A.** (1998): Profesorado, cultura y modernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid: Morata
- Hutchings, P., & Shulman, L. E.** (1999):. The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10–15.
- Kember, D.** (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instruction*, 7, 255–275.
- Kugel, P.**(1993): How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 313-328.
- Litwin, E.** (2008): El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Bs As, Paidós.  
----- (1997): *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires. Paidós.
- Marcelo García, C.** (Coord) (2008): El Profesorado Principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.  
----- Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso "Las didácticas específicas en la formación del profesorado", Santiago, 6-10 de julio, 1992.
- Mellado, V.; Garritz, A. y Brígido, M.** (2009): La dimensión afectiva olvidada del conocimiento didáctico del contenido de los profesores de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, pp. 347-351 <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-347-351.pdf>
- Monereo, C. y Pozo, I.** (2003): La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En: C. Monereo e I. Pozo (Edits.). La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía. Madrid: Síntesis
- Otero, M. R.** (2006): Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1).
- Park, S., & Oliver, S.** (2008a): Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261–284.
- Rincón Igea, D. & Rincón Igea, B.** (2000): Revisión, planificación y aplicación de mejoras. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 39, 51 – 73.
- Stake, R.** (2007): Investigación con estudios de caso. Madrid, Morata.
- Stenhouse, L.** (1985): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Morata.
- Schön, D.** (1998): El profesional reflexivo. Barcelona, Paidós.

- (1992): La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.
- Shulman, L. S.** (1986a): Paradigms and Research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. Versión española de 1989. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea, en WIT-TROCK *La investigación de la enseñanza, 1. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós
- (1987): Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- (1998): Course Anatomy: The Dissection and Analysis of Knowledge through Teaching. Chapter 1 in P. Hutchings (Ed.), *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine Their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning* (pp. 1-18). Washington, DC: American Association for Higher Education
- Trigwell, K., Prosser, M. y Taylor, P.** (1994). Qualitative differences in approaches to teaching in first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Valbuena Ussa, E.O.** (2011): Hipótesis de progresión del conocimiento biológico y del contenido didáctico del contenido biológico. Parte I: Referentes teóricos. *Tecné, Episteme y Didaxis*, N° 30, segundo semestre de 2011, pp.30-52.
- Weston, C. & Mc Alpine L.** (2001): “ Integrating the scholarship of teaching into the disciplines”, *New Directions for Teaching and Learning: The scholarship of teaching*, n° 86, p. 89-97
- Weston, C. B., & McAlpine, L.** (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. In Kreber, C. (Ed.), *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching and learning* (pp. 89–98). *New Directions for Teaching and Learning*, No. 86. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woods, P.** (1998): Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Buenos Aires. Paidós

## **El conocimiento y la formación docente universitaria en análisis: estudio de casos y las narrativas como estrategias metodológicas**

MARGARITA CRISTINA ORTIZ

mortizgaleano11@gmail.com

Instituto de Investigaciones Educativas. Facultad de Humanidades-UNNE.

PATRICIA BELÉN DEMUTH MERCADO

patriciademuth@hotmail.com

Facultad de Humanidades – UNNE.

FERNANDO AGUSTÍN FLORES

fas\_flores@yahoo.com.ar

Facultad de Humanidades – UNNE.

MÓNICA BEATRIZ VARGAS

mobeva@gmail.com

Facultad de Humanidades – UNNE.

*“La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.”*

*(Stake, 2007:46)*

### **El estudio de casos y la narrativa como estrategia de aproximación al conocimiento docente**

Quisimos iniciar este apartado con esta bella imagen que nos deja el fragmento de Stake al referirse al estudio cualitativo de casos, porque de alguna manera nuestro modo de entender este abordaje se sintetiza en esa frase: el estudio de casos nos permite “contemplarnos” y “contemplar” este mundo que es el conocimiento docente, y más específicamente el desarrollo del conocimiento didáctico en docentes universitarios.

Esta “contemplación” nos habla de paciencia, de detenimiento, de reflexión y de mirada profunda hacia un hecho, hacia una trama compleja. Todos estos términos,



que nos surgen a partir de la imagen del autor, se encuentran estrechamente relacionados con esta estrategia metodológica.

En pos de precisarla, Neiman y Quaranta (2006: 220) sostienen que *el caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales*” y Martínez Sánchez (2000: 15-16) recoge en su capítulo introductorio una serie de definiciones y caracterizaciones de autores relevantes en materia metodológica, esta interesante recopilación que citaremos a continuación, nos ayuda a precisar aquello que se entiende como estudio de casos en la comunidad internacional:

-Guba y Lincoln (1981) definen el estudio de casos como el análisis completo e intensivo de un tema o suceso que tiene lugar a lo largo del tiempo en un determinado marco geográfico.

-Bogdan y Bilken (1982) lo definen como un examen detallado de una situación, de un único sujeto, de un único depósito de documentos, de un evento particular.

- Walkwer (1983) lo define como el examen de un ejemplo en acción.

- MacClintock y col. (1983), indican que el caso se caracteriza por su delimitación natural o su integridad fenomenológica.

- Adelman y col. (1984) redundan en la decisión de investigar en torno a un ejemplo.

-Ying (1984) dice que es un método de investigación centrado en el estudio holístico de un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto real, en el que los límites entre el fenómeno y su contexto no son claros y que requiere múltiples fuentes de información.

-Para Ary y otros (1987), el estudio de casos se plantea los siguientes objetivos: a) describir y analizar situaciones únicas, b) generar hipótesis que contrastar posteriormente con estudios más rigurosos, c) adquirir conocimiento, d) diagnosticar una situación para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acción terapéutica, reeducación y e) completar la información aportada por investigaciones estrictamente cuantitativas.

-Merriam (1988) señala cuatro propiedades esenciales del estudio de casos: la de ser particular, descriptivo, heurístico e inductivo.

-Reynolds (1990) dice sintéticamente que un caso es una descripción breve con palabras y cifras de una situación real.

Y, a partir de estas referencias, señala seis consideraciones para este tipo de estudio:

1. el caso supone un ejemplo. Remite a una referencia, a una unidad de estudio individual que puede ser un individuo, una organización, un programa, un fenóme-

no o un acontecimiento delimitado naturalmente que se produce en un contexto definido temporal y geográficamente y con una integridad fenomenológica. El ejemplo debe mostrar en su evolución cierta estabilidad interna y además, debe situarse en un marco teórico determinado, debe ser un ejemplo de algo.

2. Exigencia de un examen holístico, intensivo y sistemático. Se estudia y analiza algo con la finalidad de llegar a una comprensión holística y profunda de la cuestión. En cualquier caso, se requiere un examen sistemático, completo, intensivo y profundo.

3. Necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas. Esta característica está estrechamente unida a la enunciada anteriormente; la comprensión de la situación tendrá mayor grado de precisión en tanto las perspectivas de análisis tengan mayor diversidad.

4. Consideración del contexto: hay que partir del supuesto de que es difícil establecer los límites entre el fenómeno y el contexto en el que tiene lugar y por ello la importancia de considerar las variables que definen la situación

5. Carácter activo del caso. Hace especial referencia a la consideración dinámica, no concluida y abierta de la situación, ya la importancia de tener en cuenta las interacciones que se producen en ella.

6. Estrategia encaminada a la toma de decisiones. Su verdadera potencialidad radica en su capacidad para generar descubrimientos en orden a proponer vías de acción en situaciones concretas. (Martínez Sánchez, 2000: 17)

En una dirección similar Stake (2007: 16) nos comenta que *el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento*, es entonces, algo sobre lo que se busca profundizar, se busca desentrañar su singularidad, se busca comprender interpretando.

Estas últimas dos palabras vienen resonando desde el inicio de nuestro trabajo de investigación, desde los supuestos, los objetivos, el marco teórico, el paradigma de investigación que los engloba; y nuevamente se hacen presente, y con mayor contundencia, en estas reflexiones metodológicas. La comprensión y la interpretación son las dos habilidades, los dos “movimientos” que se encuentran en el corazón de esta metodología y que pone en funcionamiento el investigador y el investigado al estudiar el problema u objeto de investigación. Objeto muy especial, nos va a afirmar Rodríguez Rojo (2000), *tan especiales que, en muchas ocasiones, como en ésta, no son objetos sino sujetos. La naturaleza de la investigación se concreta en problemas humanos* (Rodríguez Rojo; 2000: 120).

Si tenemos en cuenta el objetivo que se plantea un estudio de casos, Stake (2007) desarrolla tres categorías de casos:

- El estudio intrínseco: su objetivo primordial es comprender un caso en sí mismo. Como producción se desarrolla un informe principalmente descriptivo.

- El estudio instrumental: su objetivo primordial es analizar para obtener una mayor claridad sobre un tema o aspecto teórico, dejando en un segundo plano al caso en sí mismo, es un medio para conseguir otros fines.

- El estudio colectivo: el objetivo primordial es el estudio de un fenómeno, población a partir de una investigación intensiva de varios casos. El investigador selecciona casos múltiples con diferencias para dimensionar el problema de forma clara.

Entendemos entonces, al caso colectivo/inclusivo como un sistema integrado (Stake, 2007: 16), compuesto por estudios individuales, quiere decir, por unidades de análisis (Rodríguez Gómez, 1996) que comparten características comunes y que si bien vamos a estudiarlos en un primer momento en su singularidad, luego pretendemos, a partir de ellos, construir ciertas caracterizaciones un tanto más generales, propias del sistema más amplio.

## **El proceso y los tipos de estudios de caso**

La revisión de la literatura sobre metodología de la investigación que fundamenta y desarrolla esta estrategia, nos fue mostrando una serie de clasificaciones y tipologías que nos han servido, ya sea por coincidencia u oposición, para ubicar exactamente el tipo de estudio de casos que queríamos realizar y que finalmente hemos llevado adelante.

Teniendo en cuenta el proceso que implica la construcción de un estudio de casos se plantean 5 fases (Jiménez Chaves, 2012: 147-148):

- **La selección y definición del caso:** Se trata de seleccionar el caso apropiado y además definirlo. Se deben identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuentes de información, el problema y los objetivos de investigación.

- **Elaboración de una lista de preguntas:** Después de identificar el problema, es fundamental realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador. Tras los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos.

- **Localización de las fuentes de datos:** Los datos se obtienen mirando, preguntando o examinando. En este apartado se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, los sujetos a examinar, las entrevistas, el estudio

de documentos personales y la observación, entre otras. Todo ello desde la perspectiva del investigador y la del caso.

- **Análisis e interpretación:** Se sigue la lógica de los análisis cualitativos. Se trata de la etapa más delicada del estudio de caso. El objetivo es tratar la información recopilada durante la fase de terreno y establecer relaciones causa-efecto tanto como sea posible respecto de lo observado. Contrariamente a las fases de diseño y de recopilación de datos, este análisis está menos sujeto a metodologías de trabajo, lo que de hecho constituye su relativa dificultad. Tras establecer una correlación entre los contenidos y los personajes, tareas, situaciones, etc., de nuestro análisis; cabe la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos

- **Elaboración del informe:** Se debe contar de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además se debe explicar como se ha conseguido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc.). Todo ello para trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso.

Respecto de las diversas formas de enfocar un caso, Coller (2005) presenta una clasificación de los mismos de acuerdo con las siguientes características:

<b>Clasificación</b>	<b>Tipo</b>
<b>Según lo que se estudia</b>	<b>Objeto</b> <b>Proceso</b>
<b>Según el alcance</b>	<b>Específico</b> <b>Genérico (ejemplar, instrumental)</b>
<b>Según la naturaleza del caso</b>	<b>Ejemplar</b> <b>Polar (extremo)</b> <b>Típico</b> <b>Único (contextual, irrepetible, pionero, excepcional)</b> <b>Desviado (negativo)</b> <b>Teóricamente decisivo</b>
<b>Según el tipo de acontecimiento</b>	<b>Histórico (diacrónico)</b> <b>Contemporáneo (sincrónico)</b> <b>Híbrido</b>
<b>Según el número de casos</b>	<b>Único</b> <b>Múltiple</b> <b>Paralelo</b> <b>Disimilares</b>
<b>Según el uso del caso</b>	<b>Exploratorio (descriptivo)</b> <b>Analítico</b> <b>Con hipótesis</b> <b>Sin hipótesis</b>

**Tabla 1.** Clasificación de los tipos de casos. (Coller, 2005:32)

Precisando lo anterior, tomamos una clasificación de Yin (1994) que mejora nuestra caracterización:

Distingue cuatro tipos de diseños teniendo en cuenta la cantidad de casos a estudiar y si se distinguen al interior de éstos unidades de análisis:

Tipo 1: caso único, diseño holístico (una unidad de análisis)

Tipo 2: caso único, diseño “incrustado”

Tipo 3: múltiples casos, diseño holístico

Tipo 4: múltiples casos, diseño “incrustado”

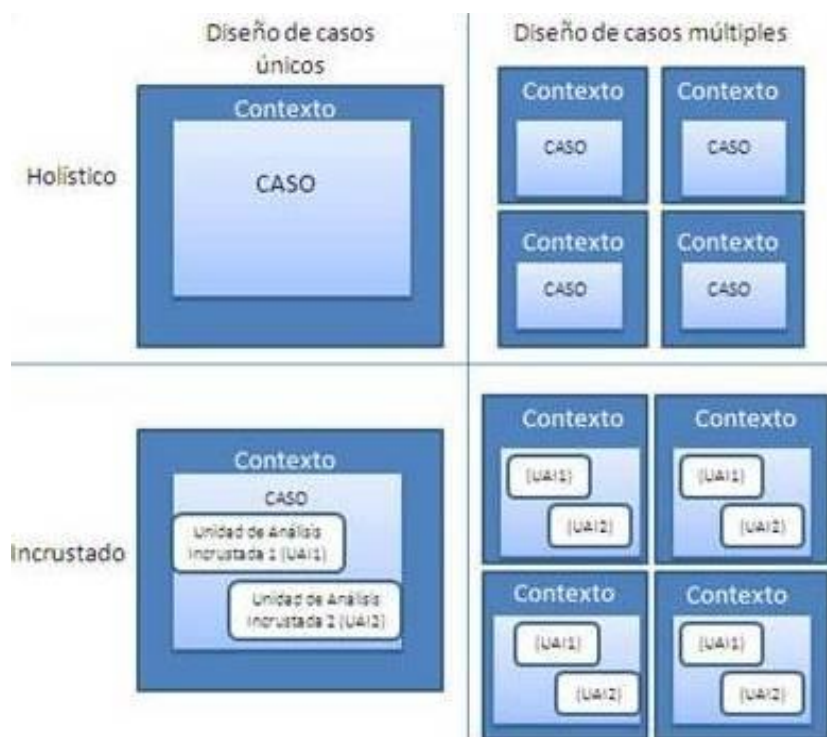


Figura 1. Tipos de casos (Yin, 1994)

Teniendo en cuenta lo anterior consideramos que el caso que estudiamos abordará

- un **proceso**: el de la construcción del conocimiento didáctico del contenido de profesores universitarios miembros de los Departamentos de Medicina, Nivel Inicial, Biología y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste.

- con un **alcance específico** desde el que se pretende iniciar la comprensión del fenómeno en dicha institución universitaria

- su **naturaleza** es considerada **típica** en el contexto en la que se identifica, los equipos de profesores participan de las actividades académicas habituales en la institución y no presentan notas distintivas, salvo la de pertenecer a colectivos determinados que centran nuestro interés

- estudiamos un caso **contemporáneo** ya que los profesores iniciaron sus actividades hace no más de 25 años en algunos casos y 5 en otros, y continúan ejerciendo en los mismos cargos al momento de esta presentación

- desde esta clasificación lo ubicamos como caso **múltiple incrustado**, ya que hacia el interior del mismo encontramos configuraciones de acuerdo a la pertenencia a los departamentos/asignaturas y, a su vez, diferentes unidades de análisis: cada uno de los profesores en estudio. Si bien el gran contexto es la Universidad Nacional del Nordeste, los contextos concretos son cada uno de los

departamentos.

- su **uso** poseerá las dos características, será **exploratorio** en un primer momento e intentará avanzar hacia el **análisis** (e inclusive la explicación como veremos más abajo) dentro del enfoque cualitativo que sostenemos

Teniendo en cuenta esta última categoría clasificatoria Bonache (1999) establece cuatro posibilidades al momento de definir la orientación que tomará el o los casos. Si bien el autor trabaja sobre esta metodología en el ámbito empresarial a nosotros nos ha resultado útil para pensar sobre nuestro modo de comprenderla, para diferenciarnos de su punto de vista planteando uno propio y para tomar conocimiento de los diferentes enfoques que la misma puede adquirir. El autor identifica cuatro tipos de estudio de caso:

- “Los descriptivos: que analizan cómo ocurre un fenómeno organizativo dentro de su contexto real

- Los explorativos: cuyo objetivo es familiarizarse con una situación sobre la que no existe un marco teórico bien definido

- Los ilustrativos: que ponen de manifiesto prácticas de gestión de las empresas más competitivas

- Los explicativos, que pretenden revelar las causas o el porqué de un determinado fenómeno organizativo.”(Bonache, 1999: 125)

A partir de esta categorización, nuestro trabajo se aproximaría al primero de los tipos mencionados pero con ciertas características particulares, ya que, además, de nuestro interés por el *cómo* del objeto investigado, entendemos que nuestra descripción será en todo momento una descripción interpretativa, no de una realidad dada, sino de una realidad que al mismo tiempo que estará siendo estudiada, también estará siendo construida. Este modo de “ver” nuestra labor como investigadores entiende la descripción narrativa como una actividad profundamente reflexiva y mucho más compleja que la presentada en dicha tipificación.

A su vez, a través de determinadas inferencias asertivas que pretendemos alcanzar, podríamos suponer cierta cercanía con el tipo explicativo, con la diferencia que para nosotros los porqués o las causas que podamos plantear se quedarán en hipótesis de trabajo, valiosas en la medida en que movilicen futuras reflexiones, y no valiosas en sí mismas en el sentido de formulaciones “verdaderas”.

Es muy importante para nosotros las definiciones que estamos realizando porque, si bien la metodología de casos es una estrategia ligada habitualmente al paradigma interpretativo, dentro de la literatura existen variantes de esta metodología que manifiestan implícitamente posiciones ontológicas y epistemológicas diferentes de las que nosotros asumimos.

Coincidimos entonces, al entender a la metodología cualitativa de estudio de caso como *la más adecuada a las particularidades del objeto, ya que ofrece un estudio descriptivo profundo de la situación que se pretende estudiar* (Gewerc y Montero; 2000: 374).

Meerian (1988 en Rodríguez Gómez *et al*, 1996) considera entre sus características esenciales el ser una estrategia particularista, descriptiva, heurística e inductiva. Que tiene entre sus finalidades u objetivos el abarcar la complejidad de un caso particular, su comprensión particular, y la preservación de visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 2007: 23), cuando las hubiere.

Por otro lado, haciendo hincapié en la validez y la confiabilidad del proceso (Jiménez Chaves, 2012:148), resaltamos la triangulación de instrumentos y fuentes de recogida de la información: observaciones, entrevistas y análisis de documentos personales y curriculares.

Se realizó la verificación de miembros manteniendo una corroboración activa en la interpretación de los datos entre nosotros y ellos.

Y se realizaron diferentes consultas con colegas respecto del borrador del informe, se tuvieron en cuenta sus observaciones y correcciones generando un juicio combinado sobre lo que se iba escribiendo (Cf. Jiménez Chaves, 2012).

### **Los métodos de recolección de la información: revisión de documentos y entrevistas sucesivas en profundidad**

El estudio de casos como estrategia metodológica cualitativa permite la utilización de métodos múltiples de recolección para su construcción, los cuales nos posibilitan la formulación de interpretaciones múltiples, de constructos útiles e hipotéticamente realistas, a su vez que la triangulación de los mismos (Stake, 2007: 99).

Para Coller (2005) existen cuatro fuentes de recolección de la información para la metodología de casos: los documentos, las entrevistas, observación y observación participante. Según el autor, el investigador recurrirá a un tipo de fuente o a otro dependiendo de *la naturaleza del estudio, de las informaciones que se quieran obtener y de la accesibilidad de la información* (p.80).

En nuestro trabajo hemos recogido y analizado la información con tres fuentes mencionadas: los documentos, las entrevistas y la observación de clases no participante.

Los documentos son definidos por Coller (2005) como *cualquier tipo de material que ha sido elaborado por otras personas y que hace referencia al caso estudiado o a*



*cualquier situación que se produzca dentro del caso. Pueden adoptar formas diversas: actas de reuniones organigramas, convenios, notas internas, carteles de propaganda, cartas personales, entre otros. Para nuestra indagación, y como detallaremos más adelante, hemos solicitado a los profesores del estudio dos documentos, uno de carácter personal-profesional y dos de carácter curricular, éstos fueron trabajados con ellos en diferentes momentos y analizados cualitativamente a posteriori, se convirtieron en una material de segundo orden en la medida que ayudaron a corroborar alguna idea o situación, pero no fueron objeto de análisis primario(p.80), y formaron parte de la estrategia de triangulación del caso que permitió darle solidez al mismo.*

Respecto de las entrevistas en el estudio de casos podemos mencionar a tres tipos, las estructuradas, semi-estructuradas o abiertas. En nuestro estudio hemos realizado las dos últimas, de las cuales las entrevistas abiertas no forman parte del caso concreto, sino que sirvieron para su conocimiento inicial y selección, adquiriendo un carácter informativo y orientativo (Coller, 2005: 87), dado que se realizaron con los directores de carreras o profesores informantes clave, donde se desempeñan los profesores.

Las entrevistas semi-estructuradas sí se llevaron adelante con los profesores en estudio y tuvieron entre sus características:

- estructura flexible, con cuestionarios estipulados de antemano, pero desde los que se consideraba la posibilidad de reformulación,
- y por el tipo de preguntas que se formularon las entrevistas fueron dirigidas, ya que el objetivo de las mismas fue el conocimiento de las condiciones personales del entrevistado (Abecasis y Heras, 1994).

Estos últimos autores referenciados enumeran una serie de ventajas y desventajas que posee el instrumento, de las cuales nosotros seleccionamos las siguientes (Abecasis y Heras, 1994: 66 67):

Ventajas:

- Proporcionan amplia información
- Permiten apreciar reacciones del entrevistado
- Estimulan al entrevistado para que profundice sus observaciones, explorando en áreas no previstas en el plan de investigación

Desventajas:

- El entrevistado puede dar una imagen falsa de sí mismo, puede adoptar una actitud de rechazo, interrumpiendo la comunicación
- Requieren mucho tiempo
- Requieren cierta habilidad del entrevistador para conducir las preguntas hacia las respuestas deseables

- El número de personas a entrevistar debe ser reducido

Cotejando ambas consideraciones, y dados los objetivos del trabajo, hemos tenido como propósito de las mismas la obtención de respuestas sobre problema de interés en los términos, el lenguaje y la perspectiva del entrevistado (Hernández Sampieri, *et al.*, 2007: 222).

Respecto de la observación no participante Ruiz Olabuénaga (2003) propone que este proceso de contemplar sistemática y detenidamente una situación, sin modificarla, debe efectuarse, orientando la misma a los objetivos concretos de investigación, planificando sistemáticamente las fases, aspectos, lugares y personas en su aplicación y sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, fiabilidad y precisión. Como observadores no participaremos en el devenir del grupo clase, sin embargo, a quienes observemos sabrán de los objetivos y planes de nuestra investigación (Gold, 1958 en Ruiz Olabuénaga, 2003).

Para diferenciarla de la observación espontánea es necesario armar un sistema de observación (Hernández Sampieri et al, 2007), cuyos pasos son:

a. Construir con precisión el universo de aspectos, eventos o conductas a observar: en nuestra investigación este universo está compuesto por los grupos-clase en los que se desempeñan como docentes nuestros profesores en estudio. Todo lo que suceda en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje será observado para su posterior análisis.

b. Extraer una muestra representativa de aspectos: en este sentido consideramos observar a todos los profesores seleccionados en el desarrollo de un tema de la asignatura.

c. Establecer y definir las unidades de observación: en primera instancia, las unidades de observación se corresponden con la práctica de enseñanza que desarrolle el docente en el grupo clase y las interacciones que allí se establezcan.

d. Establecer y definir las categorías y sub-categorías de observación, las mismas se establecerán a posteriori, a partir de lo observado y de los antecedentes específicos teóricos e investigativos que consideremos pertinentes.

## **El método de redacción y análisis: La narración**

Así como hacíamos mención respecto de la posibilidad de integrar diferentes métodos a esta estrategia de investigación, es el momento de desarrollar cuál va a ser el que nos permitirá la construcción de los casos.

Consideramos que el estilo de redacción narrativa como metodología de redacción y análisis es el más óptimo para sumergirnos en los casos individuales. Su flexibilidad al momento de introducir datos, reflexiones, cuestionamientos o asertos, nos abre un abanico complejo de movimientos y juegos del discurso que consideramos estarán a la “altura” del abordaje que pretendemos para este objeto de estudio.

Debido a la multiplicidad de acepciones que tiene el término, McEwan (1997) nos propone conocer los contextos en los que se origina el método narrativo como método discursivo. Para ello menciona ciertos exponentes de orientación filosófica que plantean diferentes finalidades del discurso narrativo, entre ellos,

- Cicerón: 1) probar; 2) agradar; 3) persuadir.
- San Agustín: 1) para enseñar la verdad; 2) para mover a la acción; 3) para deleite.
- Campbell: 1) iluminar el entendimiento; 2) agradar a la imaginación; 3) mover pasiones; 4) influir en la voluntad.
- Wittgestein- Juegos del lenguaje-para explicar la multiplicidad del lenguaje.

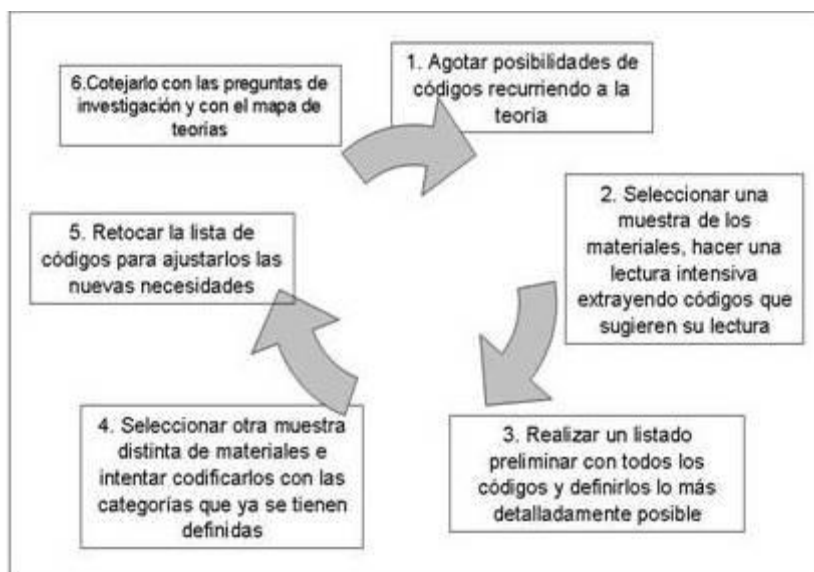
Este breve recorrido nos alerta de la multiplicidad de finalidades, debido a que *en el caso de la investigación en educación, investigadores y maestros pueden tener diferentes propósitos en el relato de una historia y esto puede llevar a interpretaciones erróneas* (McEwan, 1997). Se menciona también, el “giro narrativo” que se produjo en la investigación en educación al comprenderlo como posibilidad organizativa de la profesión docente.

Así también lo consideran Clemente y Ramírez, E. (2008) quienes retoman las posiciones de Bruner, Ricoeur y Conelly y Clandinin, y entienden a la narrativa como medio de expresión de creencias, de organización y creación de la realidad y de representación de la acción.

Retomando a McEwan (1997) quisiéramos mencionar una referencia que realiza respecto de un aspecto epistemológico del método narrativo: su relación con la *verdad*.

Dicha relación nos interesa profundamente al posicionarnos en una ontología relativista y en una epistemología constructivista. El autor comenta la concepción tradicional generalizada que existe en materia investigativa respecto de considerar *una mejor posición como investigadores... cuando poseemos métodos que aseguren la apropiada correspondencia entre la narrativa y las situaciones que éstas representan*. Sin embargo, su postura alternativa que entiende esta metodología en términos de “proceso” y no de correspondencia, ubica adecuadamente nuestro interés epistémico al no juzgarlas por *su correspondencia con la realidad sino por cómo la narrativa se incrusta en una práctica en desarrollo y la ilumina* (Cf. McEwan, 1997).

Este medio *a través del cual se intenta convencer al público de la veracidad* (precisión preferimos nosotros), *de las conclusiones del estudio requiere escritura económica y que la narración esté centrada en el tema que se va a escribir* (Coller, 2005:96-97), la misma se desarrollará siguiendo un proceso de análisis que podríamos denominar *Método de las aproximaciones sucesivas* cuyas características son presentadas en la siguiente figura:



**Figura 2.** Método de aproximaciones sucesivas. Tomado de Coller (2005: 90-91)

El análisis interpretativo que vaya resultando de ese proceso y su continua narración tendrá en cuenta ciertos criterios “de sentido” mencionados por Hernández Sampieri y otros (2007: 298):

- a) Considerar las descripciones de cada categoría. Esto implica ofrecer una descripción completa de cada categoría y ubicarla en el fenómeno que estudiamos
- b) Interpretar los significados de cada categoría. Ello quiere decir analizar el significado de cada categoría para los sujetos
- c) Identificar la presencia de cada categoría, la frecuencia con la cual aparece en los materiales analizados

### **El proceso investigativo como proceso de transformación**

Como se hizo mención en el resumen, los resultados preliminares, denotan que el permanente movimiento recursivo con las entrevistas en profundidad, semi-estructuradas individuales; la construcción de las Representaciones del Contenido

(ReCo) y del Repertorio Profesional y didáctico (RPyD); las observaciones no participantes de clases, los aportes demateriales profesionales y curriculares y las “conversaciones” (Sverdlick, 2010) favoreció la producción de conocimientos entre investigadores e investigadorasy los profesores y las profesoras respecto del conocimiento docente y su estatus en el conocimiento profesional docente. En suma, operó como dispositivo de formación y estrategia de desarrollo profesional, en particular, de docentes principiantes.

A la vez, la implicación como investigadores/as y su manejo formaron parte sustancial del proceso de reflexión que llevamos adelante con los sujetos de investigación.

En esta escritura condensamos en una voz nuestras vidas, haciéndolas texto para narrar la meta-historia del proceso de construcción de las historias de docentes que se entrelazan con nuestras historias personales. Relatos que abrevan en las memorias de los aprendizajes emergentes de la experiencia al elaborarlo y a partir de los cuales reflexionamos en torno a los procesos transitados individual y colectivamente.

Aprendimos de los relatos y discusiones que germinaban en los encuentros de trabajo, de construcción y diálogo en el equipo, lo que realmente significa posicionarnos desde otros sustentos epistemológicos y metodológicos.

El proceso de construcción de los casos nos interpeló (e interpela) en instancias singulares de interpretación en interacción con la formación académica y experiencia de cada quien, puesto que: “Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice. A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos” (Gudmundsdottir, 1998, p.60).

En este análisis metacognitivo evocamos vivencias en las que se conjugaron (y conjugan) momentos de trabajo solitario y reflexivo con formas de trabajo colectivo y colaborativo que dejaron/n huellas en cada uno de nosotros/as, al decir de Larrosa (2000) “la experiencia es lo que... al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad”(p.87).

Al recomponer las escenas narradas imaginamos situaciones y lugares como fotografías sueltas o fotogramas de películas, que suscitan un entretejido de significados y brotan cargadas de sensaciones y emociones, cada una con su valor y brillo. Quedaron aquellas de mayor nitidez para representar los temas categorizados y las que- por alguna razón-, resultaron reveladoras para las/os docentes protagonistas.

En este sentido, Flavell (1976) nos acompaña al expresar que “la metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene sobre los propios procesos y productos cognitivos o sobre cualquier cosa relacionada con ellos, es decir, las propiedades de la información o los datos relevantes para el aprendizaje.” (Flavell, 1976 citado en Campanario, 2000 p.369).

Así, la metodología de casos construida a través de narrativas permitió ir y venir entre momentos de reflexión y de acción sobre el objeto de estudio y sobre nosotros/as mismos/as en relación con su construcción, con la búsqueda de explicaciones ideográficas, inductivas y centradas en las diferencias (Cf. Sandín Esteban, 2003).

El método de aproximaciones sucesivas hacia los sujetos investigados, generó una circularidad paralela: hacia nosotros mismos como investigadores, quienes siendo oyentes y co-constructores del discurso de nuestros colegas, nos íbamos transformando por su habla, sus historias y sus prácticas.

## Bibliografía

- Abecasis, S. M. & Heras, C. A.** (1994). *Metodología de la investigación*. Buenos Aires: Nueva librería.
- Bonache, J. (1999):** El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas, *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, n° 3, enero-junio, 123-140.
- Clemente, M. & Ramírez, E.** (2008). How teachers express their knowledge through narrative. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1244-1258.
- Coller, X.** (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- De Miguel, M.** (1988): Paradigmas de la investigación educativa española. In Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco (60-77)
- Demuth, P.** (2011): *El desarrollo del conocimiento didáctico en profesores universitarios principiantes: Estudio de caso en el Departamento de Informática de la Universidad Nacional del Nordeste-Argentina*. Trabajo del Período de Investigación. Sevilla, España, Doctorado en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas, Universidad de Sevilla
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P.** (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Editorial Mcgraw-Hill.
- Jiménez-Chaves V.E.** (2012) El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.*, Vol. 8, n°1, pp. 141-150.

- Larrosa, J.** (2003) *Entre lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J.** (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Martínez Sánchez, A.** (2000). *El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de profesionales de la acción social. El estudio de casos: para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.
- McEwan, H.** (1997). The functions of narrative and research on teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 85-92.
- Neiman, G; Quaranta, G.** (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica” en: de Gialdino, Vasilachis (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E.** (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Alhibe.
- Rodríguez Rojo, M.** (2000) Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, N° 39, pp. 119-130
- Ruiz Olabuénaga, J. I.** (2003). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sandín, P.** (2003): *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Stake, R.** (2007) *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Sverdlick, L. (2010):** La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En: Sverdlick (comp) *la investigación educativa: una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones educativas y material didáctico.
- Vasilachis, I.** (2006): *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa
- Yin, R.** (1994) *Case study research: Design and methods*. California: Sage.

# La formación docente y la educación sexual integral en la Universidad: haceres, decires y territorios

MARÍA FERNANDA PAGURA

fpagura@fce.unl.edu

Facultad de Ciencias Económicas. UNL.

MARCEL BLESIO

Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL.

SOL MARINA RODRÍGUEZ

MELISA FACCIOLI

Facultad de Humanidades y Ciencias. Adscripta.

## Introducción

Los contornos de la presente ponencia están marcados por el dictado del Seminario Optativo *Pensar la práctica docente en clave de género*, inaugurado en el año 2008 como parte de las materias específicas para los Profesorados de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Dicho espacio curricular surgió a partir de visualizar la necesidad de interpelar la formación docente desde una pedagogía feminista que recuperara los estudios de género, pusiera en discusión el sexismo tanto en las prácticas escolares, como en la producción científica.

El marco normativo que sostuvo la propuesta inicial fue la Ley 26150 (2006) que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, reconociendo que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar la formación docente para el abordaje de la educación sexual integral en clave de género, derechos y diversidades rigiendo explícitamente para los niveles inicial hasta el superior de las jurisdicciones provinciales y nacional. La universidad queda fuera de dicha normativa generando una situación de injusticia curricular comparativamente con los Profesorados del Nivel Superior No Universitario. También admitiría otra lectura: la desresponsabilización en la formación de docentes comprometidxs con los Derechos Sexuales y Reproductivos



Los objetivos de esta ponencia son: a) reconstruir la historia del seminario desde sus haceres didáctico pedagógicos y desde los decires del estudiantado de la cohorte 2016; b) mostrar las nuevas geografías que está visitando y que reorientará la propuesta en la próxima edición marcando un territorio que sigue siendo un vacío en la formación docente y que es el de la educación sexual integral.

Decimos con Graciela Morgade (2011) que “toda educación es sexual” ya sea por presencia planificada o ausencia deliberada. Los silencios sistemáticos sobre la sexualidad constituyen un discurso hegemónico sobre el deseo, las emociones y los sentimientos (Morgade, 2016). El territorio de este seminario es el de la palabra, de los decires de lxs sujetxs que lo transitamos.

## **De gestaciones, historias y mutaciones de la propuesta de Seminario**

*“(...) lxs estudiantes fuimos parte del contenido, no lxs que recibimos el contenido” (V.)<sup>1</sup>*

La decisión política tomada hace más de una década de la creación del Programa de Género en el ámbito de la secretaria de extensión de la Universidad Nacional del Litoral dio respuesta a una agenda política cultural que fue sustanciándose en marcos jurídicos, legales y en discursos a lo largo de los años instaló la necesidad de revisar las prácticas educativas. Prácticas que encierran en sí una síntesis de elementos culturales en lo que respecta a la educación de las mujeres y de los varones, que operan en la construcción de representaciones estereotipadas y requieren de deconstrucciones de las rutinas y que deberían ser revisitadas y reconstruidas a la luz de la política cultural de respeto a los derechos Humanos que los tiempos marcan y demandan.

El espacio curricular “Pensar la práctica docente en clave de género”, planteado desde el espacio del Programa de Género, se viene dictando desde el año 2008 como seminario optativo para alumnas/os avanzadas/os de los profesorados de Letras, Historia, Matemática, Música, Geografía, Filosofía, Química, y Biología que se

---

1 Todas las citas textuales de las alumnas, fueron extraídas de dos fuentes: 1) una serie de preguntas que contestaron al comenzar el cursado y que fueron revisitadas al finalizar el cuatrimestre 2016, junto a nuevas preguntas evaluativas de los componentes didácticos puestos en juego (contenidos, lecturas, formas de abordar los temas, etc); 2) escritos individuales en la actividad de cierre posterior al coloquio final. En todos los casos se dejó la inicial del nombre real puesto que no fue consultado con las estudiantes si autorizaban a ser identificadas.

ofrecen en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral.

La propuesta original puso en el centro de la escena la intención de desnaturalizar las prácticas cotidianas desde la perspectiva de género y en clave de Derechos Humanos que permitiera pensar la igualdad en derechos, oportunidades y posibilidades desde el paradigma de la diversidad; promover el conocimiento y la sensibilización acerca de las problemáticas en las relaciones de género que promueva una revisión de los propios campos disciplinares y la enseñanza; favorecer la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas de docencia, investigación y extensión pensando espacios que habiliten prácticas transformadoras, tratando de poner en cuestionamiento los regímenes de conocimientos patriarcales<sup>2</sup>, desde los múltiples lenguajes posibles.

A lo largo de estos años, nos motorizó la necesidad de incorporar la reflexión crítica sobre la propia formación como sujetos sexualizados y como futuras/os docentes, asumiendo como contornos los siguientes tópicos temáticos:

- Abordaje histórico epistemológico de los estudios de género; categorías clave: androcentrismo, sexismo, patriarcado.
- Sistemas de protección de Derechos Humanos; políticas públicas y sexualidad desde la perspectiva de género, educación Sexual Integral; Instrumentos legales nacionales y provinciales e internacionales.
- Sistema educativo argentino y construcción de estereotipos de género desde las artes y las ciencias; micropolíticas en las escuelas.
- La profesión y trabajo docente en clave de género: el normalismo y las regulaciones sexo-genéricas, cuerpos escolarizados (docentes y estudiantes).
- La Sexualidad y educación: el currículum prescripto, oculto y nulo desde las intersecciones (raza, clase, género, geopolítica, orientación sexual, discapacidad, etnia entre otras); regulaciones sexo genéricas en la escuela.

Tal como mencionáramos anteriormente, la perspectiva de género pone en categorías de análisis procesos que se anudan con tanta fuerza que se invisibilizan desde la propia subjetividad. Por ello, sostuvimos en la propuesta, entrar a cada uno de los temas desde las vivencias personales, de sus saberes y modos de habitar el mundo y desde allí interpelar y ser interpeladas/dos desde las categorías disponibles.

Este equipo de cátedra reconoce que en estos ocho años que transcurrieron desde el inicio de la propuesta, en el escenario más amplio del ámbito universitario como también en la UNL, se han profundizado las investigaciones, se abrieron nuevos espacios de formación (cursos, seminarios y hasta posgrados) que tienen como

---

2 Se entiende por patriarcado la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres dentro de la familia y la extensión de esta supremacía al resto de la sociedad.

eje la desnaturalización de las prácticas que atentan contra la conquista de una ciudadanía sexual plena de parte de quienes habitan y son habitadxs por las instituciones educativas, en particular la universidad. Pero hubo algo que permaneció constante. En palabras de una las cursantes 2016:

*“Los aportes del seminario se presentan como un desafío para mi formación docente ´ porque llenan un hueco académico y me permiten posicionarme para replantearme otro diseño curricular basado en problemáticas de género, porque considero que este es el camino para la liberación, para un cambio en la sociedad” (L)*

A pesar de los cambios mencionados, seguimos observando que el abordaje de estudios de género en la Facultad sigue en los márgenes, asociado a la militancia académica en algunos casos, o a temas ineludibles de agendas más amplias. Retomando los decires de las estudiantes, estos abordajes se presentan asociados a algxn docente, alguna cátedra y con algunos contenidos.

Sin dudas el currículum universitario ante los retos del siglo XXI se vuelve re-flexión obligada. Alicia De Alba (1991: 56-57) enumera una serie de aspectos relevantes que son sin duda el desafío del momento actual, entre ellos menciona la ausencia de una utopía social, crisis ambiental y amenaza nuclear, pérdida de sentido, la pobreza, las luchas de las minorías étnicas. Desde nuestro parecer es necesario incluir las luchas del feminismo, por la incorporación de la perspectiva de género como categoría para entender las relaciones de poder, y de las minorías, por el respecto a las identidades sexuales diferentes y diversidad sexual.

Cada año de trabajo en este Seminario, se conformaba una nueva constelación que resignificaba la propuesta didáctica; constelación que componían cada grupo de estudiantes -como también lxs pasantes y adscriptxs - interpeladxs por los aportes de estudios de género en algunas cátedras, de prácticas extensionistas, del contexto más amplio de militancia de movimientos sociales feministas y de diversidades sexuales, obligando al equipo docente a revisar su eje, mutar los contornos.

## **De posicionamientos teóricos, deconstrucciones y pedagogías feministas**

“El seminario habilita nuevas formas de ingresar a un aula universitaria. Formas que se acercan a los modos de trabajo de un taller, donde se parte del insumo que el/la estudiante trae para dar comienzo a la problemática a trabajar. Insumo que se pide de manera amigable a través de distintas actividades y/o juegos y que permiten otra disposición de los cuerpos”. (S.)

Diversas autoras coinciden que en las últimas décadas los estudios de género son los que provocaron importantes discusiones teóricas en distintas disciplinas, siendo también los más dispuestos a la auto-reflexividad. Maffia (2013), en una mirada histórica de los estudios feministas, reconoce que el feminismo de los '90 es el que va a discutir el andamiaje del pensamiento moderno: las ciencias, las categorías, las metodologías poniendo en crisis todo aquello que nos servía de sostén y tuvimos que aventurarnos a buscar nuevas respuestas y cambiar las preguntas; mientras tanto, nos valemos de categorías que nos permiten posicionarnos en el tránsito por procesos inestables.

Reconocemos que en la construcción de la subjetividad operan procesos de sexualización con fuerte carga dicotómica y binaria. La educación en general y la institucionalizada en particular, se sirve de símbolos y códigos, dice Guacira Lopes Louro (2014:62), muestra lo que cada unx puede hacer, separa e instituye a través de cuadros, esculturas, la arquitectura, lo permitido y prohibido, construyendo sentidos y subjetividades. Profundiza el argumento cuando menciona que a través de un largo aprendizaje la sociedad, va a colocar cada cual en su lugar -por clase, raza, etnia, sexualidad y género- y solamente en la historia de esas divisiones es que podemos encontrar una explicación para la lógica que las rige. Pensar las subjetividades sexualizadas en clave de pedagogía feminista implica reconocer que en las instituciones educativas terminan dejando huellas en los cuerpos, marcas de una trayectoria educativa sexista, clasista, homolesbotransfóbica.

Para abordar este seminario, adherimos a una pedagogía que implica, en palabras de Morgade (2016:52-53) identificar “los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que las educandas requieren para transgredir las normas y esquemas que las oprimen, para descautivarse y construir y afirmar su mismidad por tanto, su punto nodal es la persona, la sujeta, y como proceso informativo se interesa tanto por los saberes como por los poderes de esa sujeta”. La pedagogía feminista es una pedagogía de la transgresión y la autonomía, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma”.

Tomamos del feminismo varias pistas para pensar nuestras perspectivas en el aula, entre ellas la de sostener una praxis feminista. Esto implica poner nuestra acción al servicio de no reproducir ni que se reproduzcan situaciones de subordinación en el ámbito en que nos toca desenvolvemos; la búsqueda constante de espacios de horizontalidad y de autonomía; la valoración del diálogo en la práctica política; la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación (Korol, 2007). En síntesis, obliga a

reconocernos como parte de relaciones de poder y asumir la responsabilidad de desorganizar las relaciones de poder que, al ocupar el rol docente, nos posiciona en una situación ventajosa respecto del estudiantado.

Trabajar en la tarea de educar desde una pedagogía feminista implica partir de los cuerpos para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando, una y otra vez, las certezas del/de los punto/s de partida.

Este posicionamiento pedagógico de la cátedra implicó habilitar el espacio para la expresión de una pluralidad de voces, la recuperación de la propia experiencia, la interpelación a las estudiantes como sujetas sexuadas, con la invitación a que como futuras docentes puedan revisar sus propias biografías escolares para pensar quienes queremos ( y quienes no) ser en la escuela.

Consideramos como otra traza de una pedagogía feminista la decisión de poner la sexualidad en el centro de la escena, reconocer los dispositivos de producción del erotismo y del placer a partir de develar las regulaciones sexo genéricas que siguen operando en la formación universitaria (entre la docencia y el estudiantado). Proponer observar las diferencias y las desigualdades que se asocian a las mismas, podría ser otro componente de una pedagogía –como campo político- que visibiliza las relaciones de poder. Y sabemos que el poder está inscripto en el curriculum.

Britzman (2001) plantea que es necesario repensar cómo aparece la sexualidad en el curriculum prescripto y en el oculto. Si las cuestiones de la sexualidad son relegadas a respuestas correctas y equivocadas, donde se reafirma la autoridad de quien está en la tarea docente, cercena el deseo de aprender, e impide cualquier comprensión genuina del alcance y de las posibilidades de la sexualidad. Si solo se alude a conocimientos de “hechos”, plantea Britzman (2001), de contenidos que deben cumplir a partir del curriculum oficial, lo que se suele ocultar en esta operación son las propias preguntas de estudiantes y de docentes. Dicha autora plantea que es necesario imaginar una “pedagogía de la sexualidad” interesante y estimulante que se tensione permanentemente sobre las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad.

Cuando se piensa el cuerpo como un hecho a estudiar por la Literatura, la Geografía, la Historia, la Biología, la Matemática, la Filosofía, suele ocurrir que no nos percatarnos que producimos significados eróticos sobre los cuerpos, y sorprende, dice Britzman (2001), el toparse con la insistencia de los cuerpos a decir lo que ellos quieren decir y quieren decir lo que ellos dicen. En el contexto de la educación, se supone que el cuerpo normal personifica un significado estable. Se espera esa estabilidad. Se busca. Se produce discursivamente.

Trabajar desde una pedagogía feminista significa considerar no sólo los contenidos, sino fundamentalmente el modo de abordarlos. Las estrategias utilizadas se orientaron a desarmar cierta solemnidad que suele caracterizar a la universidad: jugar; animarse a compartir relatos personas, asumir posicionamientos frente a diferentes situaciones, preguntar, reírse, subvertir el orden del aula. Y no perder de vista a lo largo de la planificación y toma de decisiones cotidianas, la apuesta de la cátedra y la correspondencia con las expectativas de quienes la cursaron:

*“De las estrategias didácticas, esperaba que desde la misma configuración de sus aulas, cuestionara los supuestos de género que atraviesan las formas de habitar la Universidad y el saber. A partir de experiencias previas de materias pedagógicas en las que observé un profundo desfase entre las perspectivas teóricas enunciadas y los modos de configuración de las aulas y la disposición del saber, al enunciar mis expectativas sobre el seminario suponía que no iban a cumplir. Sin embargo, en la disposición misma de los cuerpos en cada clase, en los modos en que las voces de cada una eran habilitadas, escuchadas y legitimadas por igual, encontré efectivamente que muchos de los supuestos en torno a la construcción del saber en la Universidad comenzaban a deconstruirse” ( G)*

El seminario se propone no solo ofrecer contenidos específicos sino introducir una visión crítica que permita interpelar en clave de género a las disciplinas académicas en las cuales están siendo formadas. En palabras de otra estudiante 2016:

“El seminario es un viaje de ida, en el sentido de que después de mirar desde una perspectiva de género, es imposible no cuestionar de manera crítica la propia formación e indagar de qué manera se puede contribuir para cambiar esos aspectos”. (L)

Desde la afirmación que el cómo abordar un contenido es parte del contenido mismo, se puso especial énfasis en garantizar espacios de diálogos reales, en paridad, que la palabra y la escucha sean protagonistas del acontecer educativo de cada clase, de promover los posicionamientos y las opiniones con miras a generar un clima que habilite el debate. Al respecto, traemos a colación a Morgade cuando dice:

“(…) si desde el punto de vista de cuál es la voz (o la lengua) predominante en la pedagogía moderna, es posible hablar de una “monoglosia”, de clase, de etnia y también patriarcal, desde la perspectiva de género y derechos, el desafío de la pedagogía para la justicia es habilitar una pluriglosia en la que tengan lugar diferentes voces en una arena social común” (2016:54). La pluriglosia es de alguna manera la

condición para la construcción de una autoridad, y de la equifonía en las relaciones sociales, La pluriglosia que es posible, sobre todo, teniendo en cuenta a la “lengua materna” de cada unx. Lengua materna que no es solamente el sistema de signos y sonidos que escuchamos de pequeñxs, sino y sobre todo, la mediación simbólica que habilita la subjetivación. En palabras de dos alumnas cursantes en el 2016:

“(...) el ambiente que se fue construyendo, uno de comodidad, donde todas las alumnas nos sentimos relajadas, confiadas para poder expresar nuestras opiniones, inquietudes respecto de los temas desarrollados, donde fuimos partícipes de las clases y en los debates que se formaban, donde no teníamos miedo a ser juzgadas (...)” (A.)

“(...) definitivamente, creo que el vínculo que creamos en el curso fue la mejor estrategia didáctica” (M.)

Pero como equipo, también reconocemos que por momentos, la prescripción curricular, diría Briztman, nos ponía en tensión ante la decisión de cortar los debates para “avanzar en el abordaje de temas”. Esto nos obliga a deconstruir, incluso en la universidad, la organización del tiempo de trabajo (tiempo real y tiempo de abordaje de los contenidos) y el enciclopédismo que aún opera en la acumulación de temas que engrosa cada programa de cátedra y que atentan contra la pluriglosia.

Desde este espacio de Seminario, consideramos fundamental la posibilidad de pensarse como sujeta sexuada, reflexionar acerca de la propia experiencia escolar, revisar nuestros mandatos sexo/genéricos, reconstruir la historia del rol de las mujeres en la educación y posicionarnos como garantes de derechos en el sistema educativo.

Sostenemos que sólo desde esa revisión permanente de nuestra mismidad es posible acceder y tomar los aportes de los estudios de género para llevarlos a las escuelas. Porque como afirma Morgade (2016) “la Educación Sexual Integral no interpela solamente a los saberes sistemáticos de la formación, sino, y tal vez más fuertemente, a los sistemas de valores y creencias docentes y sus experiencias sociales y personales en tanto cuerpos sexuados” (Morgade, 2016:79). Termina diciendo la autora mencionada que “La intervención docente en educación sexual integral desde una perspectiva de género no puede omitir que el proceso mismo de la enseñanza, es una experiencia desde cuerpos sexuados.” (Morgade, 2016:83).

Tal vez, sea en la educación sexual donde la docencia pone en juego con mayor intensidad la carga prescriptiva y normalizadora que responde al clima de época y que se conjuga con mandatos fundacionales de la pedagogía. Tal vez por

las huellas subjetivas que imprimen el abordaje de la educación sexual es necesario tener claro el recaudo ético político que implica reconocer al/a la/a lx otrx como sujetx de derecho. Y esto no es una regla a repetir como frase hasta perder su carácter revolucionario, es una traza de lo que definimos como pedagogía feminista y que exige encarnadura en el ejercicio de la docencia. No es un requisito o una regla, raya la ontología de la praxis. Al respecto, escribió una de las alumnas cursantes:

“Frente a lo curricular me hizo dar cuenta de que todos los contenidos considerados tabú, pueden ser enseñados siempre que se elijan buenas estrategias, dejando claro que no lo que yo piense como docente es lo que debe pensar el estudiante” (V)

Está claro que no siempre se logra, que hay momentos de contradicciones y tensiones que merecen un trabajo permanente de “vigilancia epistemológica” en términos de Bachelard, o de centinela de la pedagogía otra.

La pedagogía feminista asume la dimensión grupal como una necesidad básica para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones, puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos. También busca una interpelación sistemática entre teoría y práctica, que permita leer las experiencias individuales y sociales, y escribir nuevas historias con un horizonte emancipatorio (Korol, 2016: 20-22)

En esa interpelación mutua entre teoría y práctica, es fundamental que se pongan en juego la mayor cantidad de modos de aproximación al conocimiento, y que junto a la racionalidad, tan colonizada por los procesos educativos y comunicativos hegemónicos, estén también presentes la afectividad, los sentimientos, las intuiciones, los sentidos, desafiando las sexualidades normadas para suprimir el deseo.

Para cerrar este apartado respecto de las estrategias didácticas, fue una constante el hecho de recurrir a distintos lenguajes y producciones para discutir con la hegemonía del discurso científico. En este sentido, Britzman (2001) sostiene que para abordar la sexualidad necesitamos recurrir a la literatura, al cine, el arte, la música para precisamente explorar las fisuras de los discursos, sus insuficiencias, sus tradiciones, sus ilusiones con miras a desestabilizar el conocimiento establemente científico como único posible.



## Los nuevos contornos del Seminario

“(...) este seminario me permitió repensar sobre las creencias y costumbres que tenía arraigada, con las cuales fui educada, tanto en mi casa como en las instituciones educativas que transité, donde esa educación se encontraba muy ligada a la heteronormatividad y donde había temas de los que no podía hablar. (...) Me permitió posicionarme como futura profesora, sobre lo que me gustaría poder transmitirle a mis futuros/as alumnos/as como sujetos que tienen derecho a la igualdad, a la expresión, al respeto”. (A)

Al comenzar este escrito mencionamos la necesidad de generar mutaciones en la propuesta del Seminario y en el año 2016, a modo de prueba piloto, se puso en marcha un programa ad hoc que desemboca en una nueva propuesta para el 2017. De allí que fue de vital importancia la evaluación que aportaron las estudiantes cursantes para pensar la potencialidad o no de la nueva propuesta.

El abordaje de la propuesta tiene como gran red de sostén los supuestos teóricos metodológicos desplegados en el apartado anterior con un gran salto cualitativo en las coordenadas epistemológicas: hace foco en la educación sexual integral.

No sólo hablamos de contenidos y temas (aunque la propuesta de cátedra terminará mostrando los contornos temáticos), sino de poner en el centro la sexualidad y los procesos de sexualización generizados como reguladores de las relaciones sociales, económicas y políticas. Las perspectivas de género, de diversidad y de derechos humanos siguen siendo los pivotes de la propuesta pedagógica sintetizándose en las siguientes afirmaciones: lo personal es político; lo íntimo/doméstico es un microcosmos en el que se reproduce la desigual distribución de poder que visibilizamos en las esferas públicas; la educación sexual es un derecho que pone al Estado en la responsabilidad de garantizar el acceso en condiciones de igualdad.

Después de haber concluido colectivamente los coloquios finales, invitamos a hacer un cierre a partir de una actividad que convocara los sentires, los sentidos y los deseos. Acompañadas con una lectura de Perrot sobre las brujas y hechiceras en la historia de occidente, cada una escribiera un deseo para las instituciones educativas. Algunos de esos escritos anónimos decían:

"Deseo instituciones educativas que estén conformadas por sujetxs que puedan concebirse y actuar como comunidad. Comunidades que alojen las diferencias, que escuchen los deseos y que se permitan imaginar vidas más libres: Instituciones, comunidades, sujetxs no sujetxs y cuerpos en devenir"

"Que las instituciones educativas dejen de moldear nuestros cuerpos y conductas. El cuerpo de una mujer es libre y soberano, nosotras somos artífices de nuestros actos".

"Deseo que se rompan las estructuras basadas en desigualdades y que siempre haya preguntas; más preguntas que respuestas".

"Deseo que se construya una educación donde se respete la diferencia, donde nadie imponga como uno/a debe ser. Que la diferencia y la diversidad sea ley"

"Deseo que se pueda transitar una vida libre de discriminación, donde los derechos existan, pero más importante, se cumplan"

Que al final del proceso, las alumnas hayan formulado estos deseos, justifica la propuesta de cátedra y nos enreda con una afirmación que hace Britzman (2001) cuando refiere a la educación sexual. Dice: "...nuestro sentido de libertad está íntimamente ligado a la renovación de la imaginación, en la medida en que nos reconciamos con lo que somos y con lo que deseamos ser como seres sexuados. Esto implica un viaje de vuelta al cuerpo: no tenemos que ir muy lejos para imaginar algo que sea diferente de eso. En verdad, todo lo que tenemos que hacer es imaginar. Con esta idea, podemos comenzar a ver que la sexualidad permite desarrollar nuestra capacidad para la curiosidad. Sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender".

La enseñanza y en el aprendizaje, como prácticas humanas, también se libidinizan desde el deseo. Claro está que no podemos motorizarlo desde lo racional, pero sí podemos gestar espacios auspiciosos para que el deseo y el placer circulen en el acto de educar. Sabemos que el término "deseo" preocupa, asusta por la sanción que puede generar y probablemente ocurra porque se sigue vinculando la sexualidad únicamente a la genitalidad y al paradigma médico biologicista hegemónico. Incorporar en los discursos educativos la dimensión del placer incorporando los enfoques de género, reconceptualizando las miradas sobre los cuerpos, leyendo la sexualidad en clave histórica, posiblemente se promuevan vínculos no sexistas que nos permita convivir desde nuestra condición humana: la diversidad.

## **Bibliografía**

**Apple, M.** (1986). *Ideología y Currículum*. Madrid. Akal.

**Britzman, D.** (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum, en Lopez Louro, G. (comp.): *Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte.

- Bonder, G.** (1998). "Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente". En: *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.
- De ALBA, A.** (1991). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. México. UNAM. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Lamas M.** (1995). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género". En: Molina, A; Pagura, F. et al (2007): *Mujer y Ciudadanía. Del reconocimiento al ejercicio*. Santa Fe. Ediciones UNL.
- Korol, C.** (comp) (2007). *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo, América Libre: Buenos Aires
- Korol, C.** (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Bs. As. Lopes Louro, G. (2004). *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Autentica. Sao Paulo.
- Lopes Louro, G.** (2014). *Gênero, sexualidade e educacao. Uma perspectiva pós-estructuralista*. Editora Vozes. Petrópolis.
- Maffía, Diana** (s/f) "Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires.
- Maffía, D.** (2013). "Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica". Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G.** (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Morgade, G** (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía. Bs.As.
- Morgade, G.** (2016) *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Homosapiens. Rosario.
- Pañuelos en rebeldía. (2007). *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Ed. El colectivo. Bs.As.

# **Perspectivas y estrategias actuales de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia estudiantil en una universidad pública. Un estudio en carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata**

MÓNICA PASO

CECILIA CARRERA

CELESTE FELIPE

ANDRÉS ROA

mo\_paso@hotmail.com / mcecilia.carrera@yahoo.com.ar / celesteunlp@gmail.com /

elbatacazo@gmail.com

Universidad Nacional de la Plata (UNLP)

## **Introducción**

Este trabajo se encuadra en una investigación sobre el tema *“Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la UNLP. Las perspectivas y prácticas de los actores intervinientes”*, desarrollada en el marco del Programa de Incentivos a los docentes investigadores, desde el año 2014 en adelante. El universo de análisis está constituido por tres Unidades Académicas de la Universidad Nacional de La Plata, que tienen en común dedicarse a la enseñanza de distintas especialidades de la ingeniería, tener tramos curriculares de inicio de carrera configurados por disciplinas del campo de las Ciencias Exactas y poseer Asesorías Pedagógicas con funciones de orientación a estudiantes, cuerpo docente y de gestión para dinamizar mejoras. Ellas son: la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Informática. Más allá de los rasgos comunes señalados, las tres instituciones tienen especificidades y diferencias en cuanto a su antigüedad, dimensiones, cantidad de carreras, etc. Todas las instituciones mencionadas vienen desarrollando estrategias de apoyo y abordaje de la heterogeneidad y la diferencia que acompañan el ingreso y los primeros años de sus respectivas carreras, razón por la cual ofrecen un rico material para efectuar una indagación que posibilite reconstruir cuáles han sido los determinantes de estas políticas, qué singularidades tienen en cada institución, el modo en que los actores intervinientes en su formulación, implementación y evaluación las asumen y los efectos que logran en términos

de democratización efectiva de la formación en las carreras de ingeniería que ofrecen.

En la presente ponencia abordamos la temática de de indagación circunscribiendo el análisis a dos casos dentro del universo antedicho: la Facultad de Ingeniería (en adelante, F de I) y la Facultad de Informática (en adelante, FI). Como adelantamos en el resumen, una singularidad del objeto de estudio es que una de las carreras, la de Ingeniería en Computación (en adelante, IC), es co-gestionada por ambas facultades, lo que resulta novedoso al tener que abordar conjuntamente la formación de los estudiantes.

El relevamiento empírico en las dos instituciones señaladas se hizo a través de análisis documental y también mediante entrevistas estructuradas a informantes clave, que fueron seleccionados considerando su papel en el desarrollo de estrategias dirigidas a estudiantes ingresantes y noveles de ambas carreras estudiadas. Los testimonios que se citan en esta ponencia pertenecen, por un lado, a miembros de equipos de gestión: un Secretario de Extensión, un Pro- Secretario de Asuntos Estudiantiles y un pedagogo de la FI y, por otro, a un Director de Carrera, un Coordinador de Ingreso y varios docentes de Matemática A (curso obligatorio de 1º año), todos de la Fde I.

Para socializar los resultados y estructurar la ponencia hemos considerado pertinente seguir los grandes ejes generadores de interrogantes que orientan nuestra investigación, a saber: 1) las conceptualizaciones que los actores institucionales construyen acerca de la heterogeneidad y la diferencia estudiantil en la universidad, 2) las relaciones entre los entendimientos de la heterogeneidad y la diferencia estudiantil y la creación de estrategias para abordarlas. En primer término inscribimos nuestro tema de investigación en un campo de estudios, luego caracterizamos los escenarios académicos analizados, particularmente lo referido al ingreso y el primer año, con el fin de contextualizar. Posteriormente nos detenemos en la carrera de Ingeniería en Computación, dando cuenta de las implicaciones que derivan del hecho de ser esta una experiencia formativa en el área de ingeniería que, al ser co-gestionada y co-titulada, resulta doblemente desafiante, para las instituciones y los estudiantes. Seguidamente nos aproximamos a la experiencia del primer año, caracterizando el curso de Matemática A, espacio curricular obligatorio para los estudiantes noveles de todas las especialidades de ingeniería y en el cual, en esta etapa de nuestra indagación, hemos concentrado el relevamiento. En el apartado más extenso de la ponencia presentamos algunas descripciones del colectivo estudiantil de ingreso y primer año, obtenidas en las entrevistas a gestores y docentes, hacemos consideraciones sobre las claves de lectura que subyacen a las perspectivas que

tales actores construyen y también sobre los factores que toman en cuenta al identificar diferencias en la población de alumnos.

Finalmente, esbozamos algunas conclusiones provisorias en las que recopilamos las visiones de la heterogeneidad y la diferencia que hemos vislumbrado en los contextos académicos estudiados y sintetizamos algunas estrategias que se han creado para trabajar lo diverso y desigual en el tramo inicial de las carreras que, a la vez, tienen relación con los entendimientos construidos acerca del alumnado.

### **1. El campo de estudios de la educación universitaria: antecedentes e hipótesis**

En este apartado damos cuenta muy sucintamente del campo de estudios en el que se inscribe nuestra indagación y repasamos algunas hipótesis que permiten comprender los retos que afrontan las universidades ante la masificación y diversificación del estudiantado así como analizar las alternativas creadas para intervenir ante la realidad concreta de la heterogeneidad y la diferencia en el perfil del nuevo público.

Concluida la última dictadura cívico-militar argentina, que buscó forjar una universidad excluyente, el país se encaminó nuevamente hacia la construcción de un modelo institucional masivo y diverso, basado en el ingreso irrestricto, aunque no exento de dificultades para concretar la democratización efectiva del conocimiento a todas las carreras, particularmente a aquellas especialidades que poseen ciclos curriculares iniciales estructurados en torno a materias como Matemática, Química y Física, entre otras.

Este problema está vinculado con la masificación de la Educación Superior de mediados del siglo XX y es analizado en la literatura como un "pasaje de la universidad de elite a la universidad de masas", motivado por la gran demanda de estudios en este nivel (Krotsch, 2001). Hasta ese momento, las universidades recibían un número limitado de jóvenes procedentes de la escuela secundaria que reunían ciertos patrones comunes de formación y pertenencia social. Esta relativa homogeneidad se rompió con la incorporación de otros sectores sociales al nivel. Chiroleu (1998) sostiene que estas nuevas incorporaciones, heterogéneas tanto en su formación como en su origen social, no fueron debidamente atendidas ya que las universidades no produjeron cambios acordes a las características del nuevo público, es decir que no realizaron reformas estructurales para acompañar la expansión. Los altos índices de abandono que ocurren ponen en cuestión la eficacia de las políticas de democratización de la Educación Superior, en general, y de la universidad públi-

ca, en particular, ya que este propósito se debería traducir en mayores niveles de permanencia e inclusión efectiva de todos los sectores sociales. Una hipótesis que sostiene Ezcurra (2011) refiere a que en el ciclo de masificación, la deserción universitaria comporta una desigualdad social intensa y creciente, y que entraña brechas severas en las tasas de graduación según status socioeconómico. De este modo, pareciera que el fenómeno de la masificación de la educación superior en América Latina se ha llevado a cabo por medio de una “inclusión excluyente” por lo que tal fenómeno no puede confundirse con su democratización.

En años recientes, producto de cambios operados en la enseñanza media, especialmente la extensión de la obligatoriedad a este tramo y de políticas conexas (de bienestar estudiantil, económicas, etc.) se creó un público cada vez más heterogéneo demandante de ingreso a la universidad y frente al cual las fórmulas clásicas de organización académica y pedagógica se ven desbordadas, y los agentes educativos muestran distintas actitudes ante la complejidad resultante (Paso, 2013).

En relación con el campo problemático antes descrito, se han desarrollado investigaciones, como las de Bourdieu y Passeron (2003) y Perrenoud (1990) que pusieron de manifiesto que la diversidad y heterogeneidad de la población estudiantil que aspira a integrarse a la universidad constituye una variable clave en el éxito y el fracaso académico posterior a su ingreso. Se entiende que los resultados académicos son el producto de una construcción social estrechamente vinculada con el capital social, económico, cultural y lingüístico incorporado de acuerdo a la procedencia social y educativa de los estudiantes. Tales trabajos procuran explicar las desigualdades a través de una compleja trama de interacciones entre los condicionantes económicos y culturales y las prácticas del sistema educativo.

Otra línea de indagaciones reseñadas por Ana María Ezcurra (2011) destaca que las causales de esos resultados académicos también anidan en el plano institucional: la autora sostiene que las instituciones no sólo son un factor causal, sino que configuran un condicionante primario, decisivo para el desempeño académico y la permanencia en el sistema universitario. Señala también una hipótesis complementaria, afirmando que este estatus primario corresponde sobre todo a la enseñanza, en un sentido amplio, y en especial a las aulas, es decir, a las *experiencias académicas cotidianas*. Entre los trabajos citados, Reason, Terenzini y Domingo (2006, citado en Ezcurra, 2011) comprueban que la gran mayoría de los avances en la competencia académica de los alumnos es atribuible a esas experiencias y no a los rasgos que los estudiantes traen consigo al ingreso. Por su parte, Laird, Chen y Kuh Braxton (2008 citado en Ezcurra, 2011), reafirman que las prácticas en el aula, lo

que los estudiantes hacen en el grado, cuentan más para el aprendizaje y la retención que su perfil.

El examen de la literatura pone de manifiesto que hay numerosas investigaciones que sistematizan y analizan las líneas de política institucional relacionadas con el ingreso, orientación y acompañamiento del tramo inicial de las carreras. Sin embargo, no es tan común hallar indagaciones que se focalicen en comprender como tales políticas son interpretadas y mediadas por actores académicos y, por ende, resignificadas y contestadas en sus orientaciones. Así pues, resulta relevante conocer el modo en que actores con funciones de gestión, docencia, asesoramiento, entre otros, crean y desarrollan estrategias tendientes a gestionar la heterogénea y diversa población que accede a las carreras universitarias. La manera en que tales sujetos -a partir de sus concepciones y posicionamientos- asumen el fenómeno de la heterogeneidad es un factor crucial en la orientación, el sentido e impacto posible de las políticas de inclusión. En tal superficie de inscripción situamos nuestra búsqueda.

## **2. Escenarios académicos de las carreras de ingeniería: organización, cultura institucional y ofertas**

La Facultad de Ingeniería, fue institucionalizada como tal en 1968, cuando se distanció de las facultades de Ciencias Exactas y Arquitectura, con las que convivía. En la actualidad ofrece 12 carreras de grado, tiene una matrícula que promedia los 6.000 alumnos, que se ha mantenido en los últimos 10 años, con una leve tendencia al crecimiento<sup>1</sup>. Las especialidades con mayor cantidad de estudiantes son ingeniería en computación (co-gestionada), industrial y civil. Se inscriben anualmente en esta facultad alrededor de 1.500 alumnos y la cantidad anual de egresados ronda los 250, con un pico de 401 en 2012 (Anuario Estadístico UNLP, 2013-2014). La institución tiene un Área Pedagógica, creada en 1993, que aborda problemáticas de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva pedagógico-didáctica y coordina el Sistema de Tutorías implementado desde 2006 con fondos propios, concebido como herramienta de apoyo, y acompañamiento a alumnos de 1º año.

Todas las carreras tienen en común el curso de nivelación así como algunas materias de 1º año. Tal curso se orienta a preparar en conocimientos básicos del campo disciplinar y lo aprueba más del 60% de los estudiantes. Un miembro de gestión en-

---

<sup>1</sup> Para el año 2005 había un total de 4.313 alumnos, entre inscriptos e ingresantes. Ese número se mantuvo con algunas variaciones hasta 2008, y a partir de 2009, se instala por arriba de los 6.500, llegando al número más alto en 2014 –último registro de la UNLP- a 6.969 (UNLP, 2015).



trevistado definió al ingreso de la F de I como “(...) una pendiente gradual para que puedan acceder a las materias específicas de la carrera sin que el salto sea muy alto y unificando lenguaje y ciertas técnicas, sobre todo en Matemática, porque veíamos que fracasaban mucho y había desgranamiento en los primeros años”. Desde tal postura, se asume que “el alumno tiene que hacer esa trayectoria curricular porque necesita esos contenidos del nivel secundario para cursar 1º año”. En 2016 se incorporó una modalidad de ingreso adelantado para estudiantes de 5º año del secundario que lo realizan mientras culminan sus estudios. En la institución esto se considera una estrategia de “facilitación del ingreso” ya que quienes aprueban los exámenes en diciembre acceden a cursar Matemática A de primer año. El ingreso es argumentado por un docente de la Fde I como una estrategia que permite salvar “porque vemos que hay un desnivel entre la enseñanza secundaria y lo que necesitamos nosotros para que el alumno desarrolle de manera adecuada los trayectos curriculares y entonces no les pedimos que salten un gran escalón sino que les ponemos una rampa....”. La estrategia de ingreso se readecuó recientemente creando una cátedra denominada Matemáticas para Ingeniería, que se cursa durante 5 semanas, y lo incorpora al plan de estudios de cada carrera.

Por su parte, la Facultad de Informática creada en 1999, es una de las instituciones más jóvenes de la UNLP, con una matriculación anual de alrededor de 800 estudiantes y ofrece tres carreras: Licenciatura en Informática y en Sistemas, Ingeniería en Computación y Analista Programador Universitario<sup>2</sup>. Entre 2010-2016, hubo dos gestiones que le dieron dirección peculiar a las políticas. Entre 2010-2014, se crearon la Pro-Secretaría de Asuntos Estudiantiles, la Dirección Pedagógica, la Dirección de Accesibilidad y se incorporó un Taller al Ingreso, todo enfocado a la atención estudiantil. También se promovió el sentido de pertenencia configurando lugares de estudio en los pasillos, con muebles móviles. El supuesto tras estas medidas es que “Una cosa es que el chico quiera integrarse y otra es que la facultad lo incluya, hay que hacer estrategias de inclusión, no basta con abrir las puertas”, según los dichos de un miembro de gestión. Entre 2014 y la actualidad, con una nueva gestión, continuaron algunas áreas y se crearon nuevas: la Dirección de Orientación al Estudiante, la Secretaría de Modernización de la Gestión y la de Innovación Tecnológica.

---

<sup>2</sup> Las disciplinas asociadas a la computación tienen presencia en la UNLP desde la década del '60, con la carrera de Calculista Científico en el Depto de Cs. Exactas de la Facultad homónima, desde el cual se impulsó la creación de la FI. Posteriormente tomó impulso, a partir del grupo de Investigación en Informática del Laboratorio de Investigación en Computación creado en 1984. La Licenciatura en Informática es una de las primeras titulaciones de la especialidad que existieron en las Universidades Nacionales, data de 1986, todavía como parte de la Facultad de Cs. Exactas.

### 3. Ingeniería en computación: una “rara avis”

En el escenario académico antes descripto, un elemento novedoso es la co-gestión de la carrera de Ingeniería en Computación, compartida por ambas instituciones que titulan conjuntamente. Creada en 2010, es considerada carrera prioritaria por el Ministerio de Educación, lo que implicó acceder a programas de mejora de la calidad. La primera cohorte fue de 75 estudiantes y la cantidad de aspirantes se mantuvo entre 50 y 70 hasta 2016. A fines de 2015, la carrera tuvo sus primeros nueve egresados (UNLP, 2015)<sup>3</sup>. El plan de estudios busca formar un graduado con conocimientos y capacidad de aplicar software en sistemas industriales, de control y procesamiento de señales que requieran integrar hardware y software<sup>4</sup>.

El relevamiento realizado nos permitió conocer la singularidad de la co-gestión, caracterizada por un importante grado de autonomía de cada institución a partir de una estructura de gestión basada en dos Directores, siendo diferente la forma de elección de los mismos: “mientras que al de la FI lo designa el decano, al de la F de I lo eligen sus pares”, sostuvo un docente de esta última. Un miembro de gestión de la misma facultad reconoció que la articulación es dificultosa y lo atribuye a diferencias entre las instituciones “a lo mejor tienen distintos objetivos, distintas modalidades, tradiciones, políticas de inclusión, distintas orientaciones”. Sostuvo también que en la F de I, las políticas inclusivas son generales, alcanzan incluso a los estudiantes de IC, pero tales políticas no se coordinan con Informática. “A nivel de la gestión hay cierto desconocimiento mutuo. Yo no sé qué hace Informática en esa materia, no te puedo decir si es buena, ni mala, ni intensa, no sé”.

El desarrollo práctico de la carrera es seguido por una comisión de carrera de composición mixta, como un pequeño consejo directivo, que se ocupa de los cambios programáticos y evaluativos. También se creó una “Facultad virtual” que ordena la gestión de la información administrativa y académica. En las restantes facetas (políticas de inclusión, de investigación, extensión, becas, tutorías, etc.), rigen las tradiciones de cada facultad. La organización antes descripta resulta crucial para moldear la experiencia formativa ya que los estudiantes, desde el inicio, cursan alternativamente en la F de I y en la FI. Cada institución lleva adelante las cursadas,

---

3 “La flamante ingeniería en computación ya tiene sus primeros egresados” <http://www.unlp.edu.ar/articulo/2015/12/4/>

4 Es un perfil altamente demandado en el mundo y también en el país, teniendo en cuenta que, según la Cámara Empresaria “hacen falta 20.000 informáticos por año y en Argentina se reciben menos de 7.000”.

exámenes, programas de becas, incluso la optatividad, según criterios administrativos y académicos propios. El plan de estudios de IC desde sus orígenes estableció una distribución del trabajo: “que cada facultad dicte las materias correspondientes se acordó desde que se pensó la carrera”, sostuvo un gestor de la F de I. Así, por ejemplo, el ingreso consta de dos materias: Introducción a la Informática (dictada en la FI) y Matemática, dictada en la F de I<sup>5</sup>. Un entrevistado problematizó esta organización porque los ingresantes debían repartir 8 Hs. diarias, a la mañana en Ingeniería y a la tarde en Informática lo que condujo a una reducción a 6Hs., pero los alumnos continúan cursando un día en cada institución. Entre los miembros de gestión se reconoce que “cada uno hace su parte” y mostraron cierta pena porque “debería estar más articulada”. La conclusión provisoria es que la división del trabajo produce cierta fragmentación en IC<sup>6</sup>. En relación con la enseñanza, algunos entrevistados afirmaron que hay cierta preeminencia del esquema cuatrimestralizado y por promoción de la F de I, al que se adapta la FI, quizás, en virtud de la mayor antigüedad de la primera.

En materia de ingreso a IC, el director por la F de I, ha intervenido como observador participante en el curso destinado a los alumnos de esta carrera para “ir adelantando cosas de la carrera, contarles y crear algún entusiasmo; les hablé de la relevancia de los conocimientos que estaban repasando y muchos manifestaban que era la primera vez que los veían...”. Desde la gestión de la F de I se promueve que desde el ingreso se trabaje en grupitos en mesadas, no en un pupitre individual, lo cual se considera preparatorio para la metodología de Matemática A (1º año), materia que fomenta la discusión, el uso de material en el aula y formación de grupos.

El ingreso a IC incluye un Taller de Inserción a la Vida Universitaria (en adelante, TIVU) que es responsabilidad de la FI y es definido como política de inclusión, articulación y contención, con el fin de “dar la bienvenida en un ingreso que era totalmente disciplinar y trabajar en la organización del estudio, la vida en la facultad y la profesión”, según sostuvo un asesor pedagógico. Este espacio inicialmente fue una charla que “No alcanza para armar un proyecto de futuro para los estudiantes”. La Dirección Pedagógica de esta unidad académica, mentora del TIVU, logró que se incremente la carga horaria a 9 Hs. El TIVU primero fue coordinado por do-

---

5 El ingreso a las restantes carreras de la FI se estructura a partir de dos modalidades: una a distancia, que requiere aprobar los módulos y otra presencial, que sólo exige 80% de asistencia. Los módulos son: Expresión de problemas algorítmicos, Conceptos de organización de computadoras, Matemática 0 y Taller de Inserción a la Vida Universitaria.

6 Una muestra de esta fragmentación está vinculada con la planta docente. Los cargos pertenecen a cada una de las facultades, y es en cada una de ellas que se decide sobre los concursos o selecciones docentes.

centes de la FI y luego, al cambiar la gestión, fue reubicado en la Dirección de Orientación al Estudiante y se incorporaron docentes de Ciencias Sociales y Bellas Artes y estudiantes voluntarios. En la perspectiva de algunos entrevistados de la FI, el TIVU es insuficiente dada la complejidad de las problemáticas del ingreso: es “una estrategia que se corta”; y agregan que “se requiere hacer un trabajo de largo plazo con los estudiantes”.

En síntesis, la experiencia de ser alumnos de una carrera co- gestionada desafía a los estudiantes noveles, que deben adaptarse a dos culturas académicas, a instituciones cuyas tradiciones y regímenes de enseñanza difieren en varias facetas. Mientras que la “cultura de ingeniería”, se organiza a partir de una lógica “más escolarizada”, que regula la trayectoria estudiantil a través del sistema de promoción sin examen para el conjunto de cursos, en la FI hay promoción directa e indirecta, asociada al desempeño académico. En este caso, quienes aprueban el ingreso con más de 6 puntos tienen derecho a cursar materias de primer año por promoción sin examen. En cambio, quienes tienen menor rendimiento acceden a los cursos regulares de promoción con examen final. El corolario es la constitución de grupos presuntamente homogéneos, sin considerar cómo las trayectorias educativas y los ámbitos culturales y sociales de procedencia condicionan el desempeño en pruebas que clasifican a los estudiantes.

#### **4. Aproximación a la experiencia del primer año: el curso de Matemática A**

Matemática A es un curso obligatorio de 1º año, dictado por la F de I para todas las carreras, incluyendo IC. Años atrás cuando no había ingreso o este era voluntario se matriculaban al curso 1200 alumnos, las clases eran masivas y de estilo magistral, con altas tasas de fracaso y reinscripción. En 2002 cambió el plan de estudios, creándose un curso de nivelación correlativo a la materia, que provee herramientas matemáticas lo que coadyuvó a la reducción de matrícula, según sostuvo un docente. Simultáneamente, una renovación de la cátedra por un concurso, trajo aparejado un cambio metodológico que un miembro de la cátedra denomina “trabajo integrado“, sin separación entre teoría y práctica, en aulas con libros y herramientas informáticas en las que los alumnos abordan problemas, leen, discuten y sacan conclusiones en grupos fijos formados voluntariamente. Matemática A es definido por uno de sus docentes como un curso con muchos contenidos nuevos, riguroso pero que, con la nueva metodología (que tiene diez años de implementa-

ción), mejoró los índices de asistencia y aprobación: “Acá le decimos al estudiante que cualquier duda tienen que preguntar y que el que pregunta no es porque no sabe sino porque quiere saber más y para preguntar hay que saber. No hay forma de hacer una pregunta sin tener un contexto previo”, dijo un docente. La metodología del curso es reivindicada también por el director de carrera de IC por la F de I, por entender que “es mucho más probable que un alumno le pregunte a un compañero que al profesor, por la educación jerárquica que tuvieron en la secundaria, o sea es como si preguntarle al profesor es ponerse en evidencia que no sabe, y el no saber es castigado, por lo menos es lo que relatan en la secundaria, o si hace una pregunta muy elemental hay profesores que inclusive se burlan de los alumnos...”. Al curso concurren tutores (que trabajan en el programa institucional) con periodicidad (3-4 veces cada semestre) a conversar con los estudiantes, aunque esta labor es independiente del trabajo que realizan los docentes. En la perspectiva de un profesor entrevistado “La tutoría está destinada a resolver otros problemas, de inserción, más humanos, más cotidianos, como la va pasando ese estudiante de 17 años que viene del interior y está solo y que tiene que generarse amigos, aprender a cuidarse, a cocinarse”. Aunque también admite que la tutoría tiene funciones académicas: “O también hay alumnos que no se atreven a preguntarle al profesor y esa actitud la vuelcan con el tutor”, según testimonió un docente.

## **5. Perspectivas de docentes y directivos de carreras acerca del perfil de los estudiantes de Ingeniería**

Nuestro trabajo busca comprender qué entienden distintos actores (miembros de gestión, docentes, tutores) por heterogeneidad o diferencia estudiantil e indagar qué aspectos (personales, sociales, culturales, económicos) consideran centrales cuando piensan y/o definen a estudiantes y/o grupos que consideran diferentes al tradicional. Las entrevistas a actores con funciones en el ingreso y primer año nos permitieron tener una primera aproximación al modo en que piensan acerca de él/la estudiante de ingeniería, qué referencias toman en consideración para caracterizarlos y su percepción relativa al perfil del alumnado de esta especialidad.

Un miembro de gestión, al caracterizar el perfil de los estudiantes de la FI, sostuvo que son predominantemente de clase media, tomando en cuenta la profesión de sus progenitores (profesionales y comerciantes) aunque reconoció que hay “alumnos que trabajan, pero representan el 10% del conjunto”, fenómeno que asoció con las políticas de bienestar y de articulación con el secundario implementadas

en los últimos años. Otros actores que gestionan becas mencionaron a los “estudiantes de primera generación”, a quienes describieron como de “inserción débil”, diagnóstico a partir de que la institución prioriza su retención. En tal sentido, la política es flexibilizar criterios para otorgar y renovar las becas internas, confirmando más valor a la necesidad económica que al desempeño en un número mínimo de exámenes por año, siempre que el estudiante demuestre estar activo<sup>7</sup>.

En otros casos, el estudiantado se caracteriza apelando a aspectos observables que hace suponer un desigual poder adquisitivo, que se asocian con diferencias sociales. Un gestor de la F de I señaló que en el ingreso “se veían diferencias de aspecto, de ropa, de accesorios, etc. entre alumnos que venían de lugares que tienen más posibilidades económicas que otros”. Ante tal hecho, consideraba pertinente promover el intercambio: “que se junte la mitad de esta mesa con la mitad de la otra, contra las otras dos mitades y ver quién resuelve primero un ejercicio, por ahí ese tipo de dinámicas o competitivas o colaborativas o algo así”. Otras estrategias mencionadas por los informantes son nominadas como “de contención”: “En la facultad se trata de contener. Tenemos un programa de becas de apuntes en el Centro de Estudiantes, más allá de las ayudas económicas que ofrece la UNLP, pero se trata de que sea lo más equitativo posible, en el sentido de pagarle a los alumnos que lo necesitan”.

Un gestor de la F de I, vinculado con IC, al referirse a la heterogeneidad de los ingresantes, mencionó en primer término la desigualdad en la preparación previa:“(…) No tengo nada objetivo para decir. Pero sí se nota que hay algunos que vienen bien preparados, o sea que en sus escuelas se dieron adecuadamente los contenidos y en otros alumnos se ve que no le dieron los contenidos o no fueron adquiridos, entonces no sé cuál es el problema. Por ahí viene de una escuela donde se da todo y el problema es del alumno”. La desigualdad de apropiación de conocimientos básicos para transitar el primer año parecería ser un fenómeno identificable, incluso sin contar con información “objetiva”. Sin embargo, no lo atribuyó a diferencias individuales sino a la enseñanza secundaria, aunque tampoco fue categórico respecto al papel de ese nivel educativo para explicar el desempeño.

Otra clave desde la cual algunos docentes de la F de I piensan en los estudiantes es el análisis comparativo con su propia trayectoria como alumnos. Así, un docente de Matemática A, graduado de Licenciado en Física en 2001, sostuvo: “Yo veo al estudiante que llega, como alguien que tiene mucha más información, general, de

---

7 Otro grupo estudiantil visibilizado por los gestores en la FI son los estudiantes con discapacidad, que ingresan en pequeña proporción y son atendidos con medidas específicas de accesibilidad física, señalética en braille, adecuaciones del material de estudio y pedagógicas (Véase Paso et al, 2016).

música, de cine, de política, de arte, que la que yo tenía cuando ingresé. Los veo muy inquietos, algunos interesados en muchas cosas, sobre todo los de IC, que ya saben programar. Algunos son estudiantes muy formados y muy buenos”. (...) en general creo que es un estudiante que tiene recursos que nosotros no teníamos. Los chicos están muy atentos a lo que pasa, perciben cosas que yo no percibía. Pero por ahí yo tenía menos información, pero el conocimiento que traía estaba más consolidado; en el secundario Técnico tuve una Matemática fuerte, más rigurosa, entré a la Facultad sabiendo derivar, sabía qué era una integral, un vector, qué eran funciones trigonométricas, cosas que ellos aún no saben”. Continuando con su argumento afirmó: “Creo que el grupo con el que yo comencé teníamos más método de estudio, si nos teníamos que sentar 10 horas a estudiar, nos sentábamos hasta terminar, y teníamos más búsqueda en bibliotecas”. El mismo entrevistado apuntó cómo los cambios tecnológicos han moldeado nuevas experiencias de lectura y apropiación del conocimiento: “Hay un cambio de paradigma, un cambio metodológico muy profundo. Algunos no compran ya el material, lo bajan del PDF al celular, y están en la mesa leyendo el ejercicio del celular y resolviendo en una hoja”. Agregó también que “La mayoría de los alumnos grafica con su propio celular y allí tienen los enunciados de la guía”. Lo anterior difiere con lo que fueron sus prácticas estudiantiles “nosotros antes anotábamos en una libretita, una antigüedad. No anotan nada. Hace poco puse en el pizarrón el día y la hora del parcial, y varios fotografiaron con el celular”.

Un docente de Matemática A entrevistado puso en cuestión imágenes extendidas acerca de los estudiantes actuales: “De esta generación se dice que hay chicos más vagos pero en promedio los veo mejores que yo cuando era estudiante”. Aquí aludió a un alumno que graficaba en un celular adaptando aplicaciones que bajaba de internet: “Ese estudiante, que en 1º año no sabe dividir polinomios, sabe resolver problemas, sabe agarrar un aparato y mejorar su prestación, incluso a costo cero. Eso es un ingeniero...”. También expresó una mirada crítica de la institución al señalar que “Claro que la Facultad no puede valorar los saberes que traen, porque son saberes de otras áreas que no tienen que ver con las Matemáticas”.

Un docente de la F de I, al explicitar las diferencias entre estudiantes, se centró más en el rendimiento académico y en la “actitud frente al estudio”, que en la procedencia social: “...lo que si vemos, es que a muchos les cuesta arrancar a estudiar, no tienen método, ni bueno ni malo, eso es lo grave, que no tengan un método. Ahora hay muchos pibes que no saben cómo estudiar y eso es lo que la materia pretende llevar adelante, hay momentos donde estamos enseñando cómo se escribe un examen, la notación, como se presenta un ejercicio, como se da una respuesta”.

Otro entrevistado, miembro de gestión de la F de I, sostuvo: “en el curso de ingreso se formaban grupos en el aula, se plantean problemas en el pizarrón para que re-suelvan, y bueno ahí había una segregación hecha por los mismos alumnos, o sea los que eran más activos se ponían más adelante, los otros en las mesas del fondo, replicaban un poco la dinámica que uno ve en una escuela secundaria o lo que yo recuerdo: los buenos adelante, los vagos atrás, vagos entre comillas, no es algo que sea fijo”. El mismo actor aludió al estudiante local, de la ciudad, pero no habitual demandante de educación superior: “Tenemos muchos alumnos, se hizo una gran campaña para captar alumnos de la periferia de La Plata, porque con algunas muestras vimos que hay alumnos de esa zona que nunca vinieron al centro de La Plata, entonces ese es un nivel de otro tenor”. En relación con esta población habló de una política “de integración” por parte de la facultad.

Otro grupo estudiantil al que han aludido los entrevistados es el que se asocia con la procedencia geográfica, “los alumnos del interior”. Un docente de Matemática A sostuvo que son la mitad en su curso y destacó entre sus comportamientos que “vuelven a sus casas, o están buscando pensión. Es decir, todavía no están instalados en la ciudad y ya los estamos evaluando, eso es muy rápido”. La particularidad de estos estudiantes que señaló es que viajan con frecuencia durante el primer semestre y recién en julio se estabilizan. La estrategia para atender a estas peculiaridades es hacer que “la materia comience bastante lenta, en cuanto a la introducción de contenidos nuevos, tratamos de esperarlos. La materia se dispara después de Semana Santa, es decir se pone más dura, más rigurosa, empiezan los temas nuevos. Si un alumno falta dos clases, cuando vuelve no sabe dónde está porque cada clase es un tema nuevo”.

Otra diferencia que apareció en el relevamiento refiere a dos tipos de estudiantes: “el regular” y “el recursante”. Un docente de Matemática A sostuvo: “He estado en cursos donde hay recursantes de recursantes de recursantes”, y dio una idea de la magnitud: “En 2016 trabajé con 12 comisiones regulares de alumnos que cursaban por primera vez y con 4 cursos de recursantes”. La estrategia institucional es el re-dictado de cursos y la de esta cátedra es forma comisiones de recursantes. El argumento: “...para esa gente hay que trabajar diferente, porque el problema es que no han podido porque fracasan en la metodología de estudio. Hay que preguntarse por qué alguien recursa 3 o 4 veces, porque la materia no es tan difícil”. Para ello ponen a cargo de estas comisiones a los docentes más expertos y consideran el desempeño de los estudiantes en la cursada previa (“Pueden haber aprobado algunos módulos y otros no”) por lo que el recursado tiene menor carga horaria.



Otra figura de estudiante que pudimos circunscribir es la del que solicita excepciones a las normas del plan de estudios. Al referirse a las readmisiones, miembros de gestión de la F de I lo asocian con que “a veces los alumnos se hacen unos planes irrealizables”, no con cuestiones curriculares o de otra índole. Desde la institución, la estrategia es extender plazos para rendir examen final (les otorga 3 meses examinadoras más), considerándolo una “política de retención” que incluye entrevistar al estudiante para analizar la situación académica y orientarlo en los estudios, a cargo de director de carrera o tutores. Otra política concomitante son las tutorías en la F de I, mediante las cuales alumnos avanzados de 4° o 5° año orientan a estudiantes de 1° año, facilitando la organización del estudio, aprender a hacer consultas.

Otra clave de lectura de algunos informantes para diferenciar estudiantes considera la diversidad de motivaciones en la elección de carrera. Así, un integrante de gestión de la F de I diferenció entre actitudes vocacionales y otras más pragmáticas para seguir los estudios. Su impresión es que el alumno “vocacional”, que elige la carrera por gusto con independencia de cálculos de futura empleabilidad es “raro”. A su juicio, “el grueso de los estudiantes saben que las ingenierías tienen salida laboral fácil y bien remunerada y vienen por eso”. No obstante, también reconoce que hay un porcentaje de estudiantes que no saben bien de que se trata la carrera: “(...) Muchos alumnos de IC piensan que van a estar todo el tiempo frente a la computadora, por ahí no esperan tener que hacer cuentas y calcular cosas a mano. ...Primero se encuentran con Química, Matemática y Programación, y por ahí ellos esperaban estar en un gabinete con computadoras”. Otros entrevistados señalaron: “Los chicos no vienen con una vocación tan definida y para conservarlos hay que favorecer la movilidad entre carreras.(...) Es muy común que un alumno diga ‘yo quiero estudiar ingeniería mecánica para hacer autos de carrera’ y después se da cuenta que ese no es el trabajo más habitual y quiera pasarse a aeronáutica o a electrónica”. Este fenómeno de cambio de carrera lo atribuye no sólo al imaginario de los estudiantes, sino también al modo en que la institución nombra y difunde su oferta académica (carreras que no tienen lindo nombre vs carreras que suenan y atraen, como IC). En relación con esta cuestión mencionó el despliegue de una estrategia de “conservación de alumnos” por parte de la F de I, consistente en “armonizar temas de los programas de ciencias básicas para lograr que hasta 2° año los alumnos no tengan impedimentos cuando quieran cambiar de opción”.

Otras diferencias entre estudiantes, mencionadas por nuestros informantes clave, remiten a formas de gestionar su formación en una carrera particular. Un docente de Matemática A sostuvo que el alumno de IC “es un estudiante distinto al de las otras ingenierías... Primero que las otras Ingenierías tienen a Matemática A co-

mo la materia central, es la más compleja del primer semestre (...). Los de IC tienen Introducción a la Informática, que es igual o más compleja que Matemática A y con mucha carga horaria y además tienen Química en el segundo semestre”. A su juicio, esta configuración de cursadas y exigencias evaluativas inducen comportamientos específicos: “Cuando entran a rendir parciales en Informática hay muchas ausencias, estudiantes que vienen al aula y se ponen a hacer ejercicios que no son de Matemática A sino de Computación. O estudiantes que vienen las primeras dos horas y después del recreo ya no entran, o al revés, que vienen las dos últimas horas”. También puntualizó que “el rendimiento de ese estudiante es diferente al de uno de Ingeniería en Construcción”, pero parece atribuirlo a las prioridades que va moldeando la currícula de cada carrera, no a actitudes o capacidades del estudiante.

### **Conclusiones preliminares**

En esta ponencia sistematizamos los avances de una investigación que procura comprender los modos de conceptualizar al estudiantado que ponen de manifiesto actores que trabajan en el ingreso y primer año en dos facultades de la UNLP que dictan carreras de ingeniería. También intentamos ver la relación que hay entre los entendimientos de los estudiantes que tales actores producen y las estrategias que construyen para abordar las particularidades sociales, económicas, culturales, educativas, de la población matriculada. Hemos explorado las visiones de actores que se relacionan con los estudiantes a partir de funciones diferenciadas: por un lado, miembros de gestión, asesores y directores de carrera que implementan políticas institucionales, curriculares y de bienestar amplias; por otro, docentes de ingreso y de primer año, cuyo vínculo con los alumnos está mediado por la enseñanza y evaluación.

La sistematización de datos nos permitió presentar algunas caracterizaciones del estudiantado elaboradas por los entrevistados así como explicitar las referencias que toman en cuenta al describirlos e identificar y comprender diferencias de perfil, expectativas y comportamientos de los/las estudiantes noveles de las carreras analizadas. En algunos casos los entrevistados se refirieron específicamente al perfil del estudiante de IC, no obstante, muchos han aludido de primer año que cursa materias comunes a distintas titulaciones.

La construcción de imágenes acerca de los estudiantes se efectuó en el contexto de entrevistas que los interpelaron en ese sentido y pudimos ver que para tal fin se valieron de diversos procedimientos, desde la anamnesis de su propia trayectoria

estudiantil, la reflexión sobre su práctica pedagógica, la comparación, eventualmente el aporte de datos, etc.

En general, las concepciones que se sostienen sobre los y las estudiantes de IC no difieren categóricamente entre los actores entrevistados, y parecen ancladas en un estudiante con características cercanas a los tradicionales estudiantes de la UNLP: de origen social de clase media, en general hijos o hijas de profesionales o comerciantes, que pueden destinar a la universidad una dedicación importante de su tiempo cotidiano ya que pocos trabajan.

En el caso de esta carrera, las miradas sobre los y las estudiantes parecen consistentes con el/la estudiante “real”, dado que en su mayoría no trabajan, sólo se dedican a estudiar (o, al menos, en gran medida). Cabe reconocer que la organización académica de la carrera así lo exige, por los sistemas de cursada y promoción que hemos descripto en el primer apartado de la presente ponencia.

Aquellos estudiantes que sí trabajan o que, por ser primera generación de universitarios, manifiestan dificultades de diverso tipo, tienden a ser identificados e interpelados por las variadas estrategias que los entrevistados describieron: becas (de apuntes o de ayuda económica), extensiones de plazos de evaluación, tutorías, cursos diferenciales para recursantes.

Las diferencias en las que docentes y actores de gestión mostraron más preocupaciones son las relacionadas con el desempeño académico fruto de trayectorias escolares previas. Tanto el Director de carrera que consideró las disímiles preparaciones que los estudiantes traen al ingreso, como el docente que comparó los saberes y actitudes entre los estudiantes actuales y los suyos cuando era alumno, muestran que se trata de un asunto que genera preocupaciones, interpretaciones y diversas formas de intervención. Estas interpretaciones no siempre afirman una “decadencia” en cuanto a la “calidad” de los nuevos estudiantes, ni explican las diferencias de acuerdo al origen social, sino que destacan, entre otras cuestiones, las dificultades que las instituciones educativas suelen tener a la hora de reconocer los saberes que efectivamente los estudiantes poseen y trabajar con las nuevas formas de comunicación, estudio y uso de la tecnología que muestran.

## **Bibliografía**

**Bourdieu, P. y Passeron JC (2003)** *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Chiroleu, A.** (1998) “Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias”. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.
- (2009) “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI.
- Costa de Paula, M.** (2011). “Educación superior e inclusión social en América Latina: un estudio comparativo entre Brasil y Argentina”. En *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Fernández Lamarra y Costa De Paula. Bs. As: Eduntref.
- Ezcurra, A. M.** (2011) “Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave”. En *La democratización de la Educación Superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Comp. Fernández Lamarra y Costa De Paula. Buenos Aires: Eduntref.
- Krotsch, P.** (2001) *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Cuadernos Universitarios N° 6. Buenos Aires: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Paso, M. (2013).** “**Políticas de inclusión y de abordaje de la heterogeneidad y la diferencia en el tramo de ingreso y primer año de carreras de ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Las perspectivas y prácticas de los actores intervinientes**”. **Proyecto de Investigación acreditado. Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP.**
- Paso, M.; Carrera, C.; Felipe, C.; Roa, A. y Stremi, A.** “Estrategias para interpelar e incluir a estudiantes no tradicionales en carreras de Ingeniería. El caso de la Facultad de Informática de la UNLP (2010 y 2016)” En: *Revista Trayectorias universitarias* 2016 2(2): 64-71, edición de la Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de La Plata
- Perrenoud, P** (1990) *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

#### **Otras fuentes:**

Sitio de la Facultad de Informática: <http://www.info.unlp.edu.ar/>

Sitio de la Universidad Nacional de La Plata: <http://www.unlp.edu.ar/>

**Universidad Nacional de La Plata. Anuarios estadísticos años 2013-2014-2014. [www.unlp.edu.ar](http://www.unlp.edu.ar)**

# Aproximaciones didácticas a los trabajos prácticos en Biología a través del puzzle de Aronson

ANA G. PEDRINI

PATRICIA M. MORAWICKI

anapedrini1@gmail.com / pmorawicki@gmail.com

Profesorado en Biología. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales (FCEQyN) Universidad Nacional de Misiones (UNaM) Félix de Azara 1552-1º piso

## Desarrollo

El presente escrito tiene como propósito describir una propuesta de enseñanza en el marco del espacio curricular Quehacer Didáctico del Profesorado en Biología. Esta asignatura de carácter anual, ubicada en el tercer año de la carrera desarrolla las dimensiones epistémicas – didácticas y pedagógicas de la enseñanza de las Ciencias Naturales, en particular de la Biología.

La propuesta de enseñanza objeto de comunicación, se enmarca en el *Eje “La reconstrucción crítica de la experiencia de la práctica profesional en todas sus dimensiones: Las distintas formas de pensar, programar, diseñar lo curricular y la enseñanza”* del programa vigente de la asignatura. Este eje propone un abordaje progresivo de los componentes de la planificación articulando aproximaciones teóricas y ensayos de escritura. Se inicia con el análisis de documentos curriculares prescriptos a nivel jurisdiccional: la identificación de fuentes del currículo (epistemológicas, psicopedagógicas y sociales), la diferenciación de propósitos y objetivos y la caracterización de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). En paralelo, los estudiantes ensayan la escritura y reescritura de los componentes de una planificación anual para un año del ciclo básico de la secundaria obligatoria.

La clase a narrar, ha sido pensada desde una perspectiva constructivista del aprendizaje

“sosteniendo que los conocimientos son producto de un proceso de construcción. A partir de la interacción del sujeto con los objetos, con otros sujetos y gracias a la ayuda pedagógica y a la capacidad organizadora de la realidad, el sujeto aprende” (Sanjurjo, 2005)

Y en el marco de la buena enseñanza (Litwin, 1997) al proponer actividades que generan procesos reflexivos y de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes en un trabajo cooperativo.

Asimismo, adhiere a la idea de estrategias de enseñanza entendidas como secuencias metodológicas apropiadas según las características de los estudiantes, el contexto de la enseñanza (nivel educativo, especialidad), el contenido (conocimiento, habilidades y valores), así como las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje. (Davini, 2008). Y a la de estrategia didáctica como el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intención pedagógica. (Bixio, 2005). Desde esta perspectiva reconocemos estrategias didácticas comunes a otros campos disciplinares como pueden ser la exposición oral; los trabajos en grupos de discusión, de estudio, de elaboración de proyectos; los talleres; los debates, foros y seminarios; el desempeño de roles y juegos de simulación; las técnicas audiovisuales; la explicación y los ejemplos, analogías y metáforas, entre otras. Y estrategias didácticas que podrían considerarse como específicas de las disciplinas de las ciencias de la naturaleza: los trabajos prácticos. Entendidos como aquella actividad o conjunto de actividades basadas en la experiencia directa como eje fundamental para el desarrollo de los estudiantes, donde son los actores principales de su aprendizaje.

La nueva secundaria nos interpela a proponer estrategias didácticas que les permitan a los estudiantes acceder al conocimiento o profundizar en lo que aprenden en otros ámbitos, de una forma interesante y productiva para desarrollar habilidades propias del área como son identificar, indagar, explicar, comunicar, trabajar en equipo, pensamiento crítico, resolver problemas, actitudes que promueven la curiosidad, apertura para modificar las propias explicaciones a la luz de nueva evidencia; disposición para reconocer la dimensión social del conocimiento y para aceptar la naturaleza cambiante del conocimiento.

Las finalidades para la enseñanza de las ciencias según Jiménez Aleixandre y Sanmartí (1997) son:

- Aprender los conceptos contextualizados en los modelos y teorías que le dieron origen. Es decir, aproximar cada vez más la interpretación de los fenómenos a los modelos que propone la comunidad científica. Dicha interpretación requiere desarrollar destrezas cognitivas y de razonamiento científico, lo que se llama “hacer ciencias”.
- Desarrollar destrezas experimentales relacionadas con los procedimientos y especialmente la resolución de problemas (como visión superadora del método científico estándar).

- En el marco de las actitudes, desarrollar un pensamiento crítico que posibilite opinar y tomar decisiones sobre contenidos con relevancia científico-social.

En relación con lo anterior, podemos decir que la enseñanza de la ciencia consta de tres aspectos:

El aprendizaje de la ciencia: adquiriendo y desarrollando conocimientos teóricos y conceptuales.

El aprendizaje sobre la naturaleza de la ciencia: desarrollando un entendimiento de la naturaleza y los métodos de la ciencia, siendo conscientes de las interacciones complejas entre ciencia y sociedad.

La práctica de la ciencia: desarrollando los conocimientos técnicos sobre la investigación científica y la resolución de problemas

Sin duda la ciencia es una actividad práctica, además de teórica, y una gran parte de la actividad científica tiene lugar en los laboratorios y en las investigaciones de campo. Si la enseñanza de las Ciencias ha de promover la adquisición de una serie de procedimientos y habilidades científicas, desde las más básicas hasta las más complejas (investigar y resolver problemas haciendo uso de la experimentación), es clara la importancia que los trabajos prácticos y las salidas de campo han de tener en el currículum de ciencias.

Si bien existe un amplio uso del término trabajo practico, consideramos las definiciones dadas por autores conocidos en la temática. A saber:

Miguens y Garret (1991) lo definen como el trabajo realizado por los estudiantes en la clase o actividades de campo que pueden involucrar cierta interacción con el profesor. Incluyen: las *demonstraciones*, *experimentos exploratorios* y las *experiencias prácticas e investigaciones*.

Hodson (1994) manifiesta que es cualquier método de aprendizaje que exija a los estudiantes ser activos bajo la idea que se aprende mejor a través de la experiencia directa.

Diversos autores han propuesto clasificaciones de los trabajos prácticos según sus objetivos fundamentales y han sugerido un uso diversificado de estas actividades. En estas tipologías se ha diferenciado entre: *experiencias*, encaminadas a "vivir" los fenómenos; *experimentos ilustrativos*, cuyo objetivo es ilustrar y favorecer la comprensión de conceptos, principios y leyes; *ejercicios prácticos*, destinados al aprendizaje de habilidades prácticas, intelectuales y de comunicación, y de las técnicas y estrategias de investigación; e *investigaciones*, actividades diseñadas para dar a los estudiantes la oportunidad de trabajar como científicos y tecnólogos en la resolución de problemas. (Caamaño, en Jiménez Aleixandre, 2009:98)

Los trabajos prácticos de laboratorio, de campo y la resolución de problemas son tres estrategias didácticas fundamentales para promover aprendizajes en ciencias puesto que posibilitan la integración de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal de la ciencia y la apropiación de habilidades del pensamiento científico.

El trabajo práctico de laboratorio forma parte de la tradición en la educación en ciencias, para Hodson (1994) sirve a los fines de:

- Motivar mediante la estimulación del interés y la diversión.
- Enseñar las técnicas de laboratorio.
- Intensificar el aprendizaje de los conocimientos científicos.
- Proporcionar una idea sobre el método científico, y desarrollar la habilidad en su utilización.
- Desarrollar determinadas "actitudes científicas", tales como la consideración de las ideas y sugerencias de otras personas, la objetividad y la buena disposición para no emitir juicios apresurados.

En la literatura está ampliamente cuestionado que la inclusión de trabajos de laboratorio asegure un aprendizaje de los procesos y productos de la ciencia. Al respecto Llorens Molina (2007) distingue tres tipos de trabajo experimental:

a) *El que forma parte de secuencias inspiradas en el aprendizaje basado en problemas o en el investigativo. Podrían incluirse las actividades encaminadas a la introducción de conceptos, así como las que tienen por objeto la adquisición de competencias de una elevada demanda cognitiva, tales como la capacidad para analizar críticamente un diseño experimental, introducir en él las modificaciones correspondientes, planificar el trabajo cooperativo y colaborativo, etc.*

b) *El aprendizaje de técnicas específicas que constituyen recursos metodológicos necesarios en actividades más complejas, incluyendo evidentemente el manejo de los equipos e instrumentos habituales del laboratorio. En estas actividades predominaría el denominado estilo expositivo, siendo las competencias más características las relacionadas con la manipulación, la recogida y proceso de los datos, etc.*

c) *Por último, las actividades encaminadas a ampliar el campo de conocimiento factual de los alumnos, ligadas al desarrollo de destrezas cognitivas tales como la observación y la descripción. Los estilos implicados serían principalmente el expositivo y por descubrimiento.*



Con respecto al trabajo de campo Del Toro y Morcillo (2011) sostienen que “*los alumnos, cuanto más a menudo son educados en la naturaleza, más les gusta la enseñanza de las ciencias naturales recibida*”. Agregan que las salidas de campo ofrecen “*otras tantas oportunidades educativas de incuestionable valor, como las relacionadas con su dimensión afectiva, cognitiva y ambiental, del entorno, conociéndolo de primera mano.*” Podemos decir que salida de campo sirve para:

- Motivar y movilizar al sujeto de aprendizaje
- Promover en los alumnos el trabajo autónomo.
- Posibilitar la formulación de problemas, el intercambio, confrontación de ideas y promueve el análisis crítico.
- Permitir la integración de contenidos de diferentes disciplinas en la comprensión de los procesos que ocurren en el entorno.
- Permitir la formación científica del alumno al posibilitar el desarrollo de técnicas y estrategias propias de la actividad científica, como la observación, el análisis y el descubrimiento del mundo natural.
- Contribuir a la educación ambiental fomentando una conciencia de protección y de uso sostenible del ambiente.

La resolución de problemas es conocida como parte esencial del proceso científico. La incorporación de la misma a la educación científica ha provocado una diversificación de definiciones, concepciones y metodologías pero en líneas generales pretende poner el acento en actividades que plantean situaciones problemáticas cuya resolución requiere analizar, descubrir, elaborar hipótesis, confrontar, reflexionar, argumentar y comunicar ideas. Su introducción en el campo educativo surge como consecuencia de considerar el aprendizaje como una construcción social que incluye conjeturas, pruebas y refutaciones con base en un proceso creativo y generativo y asimismo señala la búsqueda de un modelo de enseñanza que potencie la autonomía del estudiante en interacción con el conocimiento y el mundo que lo rodea. Para Gaulin (2001, en: Coronel y Curotto, 2008) hablar de problemas implica considerar aquellas situaciones que demandan reflexión, búsqueda, investigación y donde para responder hay que pensar en las soluciones y definir una estrategia de resolución que no conduce, precisamente, a una respuesta rápida e inmediata.

El tipo de problema a utilizar estará determinado por los objetivos de aprendizaje que plantee el profesor. En líneas generales podemos plantear que esta estrategia sirve para:

- Establecer relaciones con el conocimiento científico y sus modos de producción ( contexto socio-cognitivo e histórico)

- Integrar los tres tipos de contenidos, otorgándole significatividad y favoreciendo la evaluación integral de los aprendizajes.
- Desarrollar actividades de enfrentamiento a situaciones complejas y no solo de resolución de las mismas.
- Motivar y movilizar al sujeto de aprendizaje.
- Promover en los alumnos el trabajo autónomo.

La resolución de problemas es una estrategia que puede utilizarse para complejizar tanto el trabajo de laboratorio como el trabajo de campo. Esta integración responderá a intentos de incorporar una mirada sociocrítica de las ciencias problematizando los contenidos a enseñar e integrando teoría-práctica. Asimismo se sustentará en el diseño de trabajos prácticos desde un enfoque constructivista del aprendizaje si se opta por presentar problemas y-o situaciones problemáticas. En el Área de la Biología las cuestiones y problemas que se utilizan inciden en los planteamientos de indagación personal, de elaboración de hipótesis, análisis de datos, etc. *“En ella aparece un mayor número de materiales que toman como base metodológica la utilización de los problemas auténticos centrados en el contexto del estudiante.”*(Oñorbe, en Jimenez Aleixandre y otros, 2009)

La clase, pensada en el marco del aula taller, se centra en la técnica cooperativa de Aronson que potencia las habilidades relacionales y de aprendizaje del grupo clase.

El aula taller es una modalidad operativa que constituye una experiencia social, en la medida que los participantes interactúan entre sí en torno a una tarea específica. Se sostiene la selección de esta metodología participativa porque: favorece el respeto a otros a través de la escucha y el registro de la diversidad de emociones y pensamientos; permite expresar ideas, sentimientos y emociones sobre el tema y una mejor asimilación de los contenidos científicos; estimula la investigación personal y promueve el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico facilitando el desarrollo de la autonomía.

La propuesta se basa en una dinámica grupal de cooperación que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Al respecto podemos agregar que:

*“En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.”*(Johnson, Johnson y Holubec, 1994)

En este grupo de aprendizaje cooperativo es importante tener en cuenta que a los estudiantes se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado (según aplicación de los años 2015-2016), en este caso consideramos que la meta en la que ronda el trabajo -obtener información en profundidad sobre los distintos trabajos prácticos que luego deberán poner en juego en una planificación grupal considerada uno de los instrumentos de evaluación de la asignatura- resulta altamente motivacional.

Los estudiantes del tercer año de profesorado han vivenciado en su trayecto formativo numerosas experiencias grupales a partir de las cuales reconocen que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo. Así, en primer lugar, se establece tácitamente el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros, esto motiva a los estudiantes a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos. La calidad de la producción no solo redundará, en beneficios grupales sino también en aprendizajes individuales que son estructurantes para pensar y diseñar hipótesis de trabajo sobre la enseñanza de su disciplina.

En segundo lugar, cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás, de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común. Esto se posibilita al invitarlos a transformarse en expertos de una estrategia que deberán conocer en profundidad para enseñar a los otros integrantes del grupo nodriza en el marco del trabajo cooperativo con el puzzle de Aronson.

En tercer lugar, los miembros del grupo trabajan conjuntamente con el fin de producir resultados conjuntos. Hacen un verdadero trabajo colectivo y cada uno promueve el buen rendimiento de los demás, por la vía de ayudar, compartir, explicar y alentarse unos a otros. Resulta fundamental en la secuencia la producción que se les solicita, puesto que implica una producción inédita surgida a partir de la discusión y el análisis de distintas consignas plasmadas en libros de texto de escuelas secundaria. No solo requiere dominio de la información sobre el tipo de trabajo práctico sino el establecimiento de criterios que se plasmen en “*recomendaciones*” para el diseño de cada tipo de trabajo práctico. Esta producción será un insumo que podrán revisar y visitar a lo largo de su carrera profesional.

Martínez y Gómez (2010) manifiestan que luego de la implementación de la técnica de Aronson en ámbitos escolares diversos “*Los resultados son positivos encontrándose aumento del rendimiento académico, aumento en los niveles de autoeficacia, desarrollo de un locus de control interno, mejora de las relaciones grupales, desarrollo de las habilidades sociales, integración dentro del grupo, entre otros*”.

El análisis crítico de trabajos prácticos presentes en libros de texto de nivel secundario de Biología, cumple la doble función de mostración de diversos modos de presentación de consignas y datos y de identificación de perspectivas ideológicas sobre concepciones y metodologías de la ciencia que subyacen a los enunciados. Este análisis se sustenta en la afirmación conocida de que el libro de texto orienta, en la mayoría de ocasiones, las acciones de los docentes en el aula, así como los contenidos que se desarrollen. Al respecto, es interesante el análisis que realizan Gavidia y Fernández (2001) sobre el planteamiento de prácticas de laboratorio en libros de texto de Biología. Algunas de sus conclusiones son:

- *Las prácticas se dirigen al individuo aislado que lee el texto, pocas se presentan con la posibilidad de que se realicen en grupo y tenga lugar el intercambio de hipótesis, participación en el diseño, estudio de resultados diferentes y debate de las conclusiones.*

- *Es poca la importancia que se le atribuye a las prácticas de laboratorio en el proceso del aprendizaje de conceptos, pero no ocurre lo mismo con su utilidad en el desarrollo de capacidades motoras.*

- *El aspecto más afectivo de las actitudes no se trabaja adecuadamente al no proponer debates, simulaciones o toma de postura de los estudiantes ante los problemas tratados.*

- *Las aplicaciones de las experiencias de laboratorio, los datos que se obtienen y la información que se procesa no se relacionan con los problemas planteados hoy en día en la sociedad.*

La propuesta de evaluación colectiva de la clase se centra en la necesidad de que los estudiantes participen en la regulación de su propio proceso de aprendizaje. De esa manera, como mencionan Gil Pérez y Martínez Torregrosa (s/d) se les brinda la “oportunidad de reconocer y valorar sus avances, de rectificar sus ideas iniciales, de aceptar el error como inevitable en el proceso de construcción de conocimientos”.

## **Descripción de la propuesta de clase**

Propósitos:

- Favorecer la profundización teórica sobre trabajo de laboratorio, trabajo de campo y resolución de problemas como estrategias fundamentales para la enseñanza de las ciencias en el marco de la alfabetización científica.

- Posibilitar el análisis crítico de estrategias didácticas presentes en los libros de texto del nivel secundario de Biología.
- Generar un espacio de trabajo cooperativo que habilite a la conformación de una comunidad de aprendizaje.

#### Objetivos:

- Conozcan las estrategias didácticas que potencian el desarrollo de competencias para el desarrollo científico.
- Analicen críticamente actividades de los libros de texto del nivel secundario.
- Redacten Recomendaciones para la elaboración de trabajos de laboratorio, de campo y resolución de problemas
- Desarrollen habilidades cognitivas y relacionales para el trabajo cooperativo.

#### Contenidos:

Trabajos Prácticos. Trabajo de laboratorio. Trabajo de Campo. Resolución de Problemas.

#### Estrategias de enseñanza:

Organización de la Técnica de Puzzle de Aronson  
Elaboración y explicación de las guías para expertos.  
Selección de actividades de libros de texto de nivel secundario.  
Coordinación y guía en los distintos momentos del trabajo grupal.  
Coordinación del momento de reflexión.

#### Estrategias de aprendizaje:

Conformación de un grupo de expertos (profundización teórico-práctica) sobre resolución de problemas, trabajo de laboratorio y trabajo de campo.

Análisis crítico de actividades seleccionadas de libros de textos del nivel secundario.

Elaboración de un escrito conteniendo recomendaciones para la elaboración de trabajos de laboratorio, de campo y resolución de problemas.

Comunicación de las producciones en el momento de socialización.

Autoevaluación del desempeño en el grupo cooperativo.

Desarrollo:

- **Primer Momento: Actividad:** Presentación de la propuesta y organización de los grupos de trabajo en función de la técnica de Puzzle de Aronson. Se trabajará con los grupos de estudiantes que vienen elaborando la planificación de unidad.
- Como requisito previo los estudiantes deberán traer leído el material bibliográfico que consta en el cuadernillo de Quehacer Didáctico específico (Hodson, D. *Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio*; Caballer MJ y Oñorbe A. (1999) *Resolución de Problemas y actividades de laboratorio*. Del Carmen L y Pedrinaci E. (1999) *El uso del entorno y el trabajo de campo*.)  
Se forman los grupos nodriza A-B-C-D. En cada uno de los grupos conformados sus integrantes se enumeraran 1, 2 y 3. Paso seguido, se reagruparan los número 1, los número 2 y los número 3. Es decir, quedarán conformados tres grupos de expertos. A cada grupo de expertos se les distribuirá el material didáctico elaborado.
- **Segundo Momento: Actividad:** Análisis de las actividades seleccionadas de los libros de texto del nivel secundario. Guías de trabajo para expertos. La propuesta de trabajo busca la revisión de saberes, el planteo de inquietudes al interior del grupo. Asimismo la guía favorece un trabajo exhaustivo de análisis de las distintas actividades seleccionadas por los docentes de la asignatura, presentes en distintos libros de textos de nivel secundario para Biología. Los criterios de selección de actividades por un lado fueron que sean libros de circulación masiva, de diversas editoriales, de distintas series editoriales y de variados años de edición. Por el otro, que muestren una variedad de concepciones y metodologías científicas y variedad en los datos suministrados por los enunciados, en las consignas de trabajo y en las estrategias de aprendizaje solicitadas por estas últimas.
- **Tercer Momento:** Retorno a los grupos nodrizas para la socialización de las producciones. Cada uno de los integrantes regresara a su grupo de

origen y compartirá las recomendaciones elaboradas para tener en cuenta a la hora de elaborar las estrategias de su unidad didáctica.

- Cuarto Momento: Socialización sobre la experiencia de trabajo, coordinada por la profesora. Se indagará sobre: ¿Qué hicimos? ¿Para qué lo hicimos? ¿Cómo podría/mos hacerlo mejor?

Evaluación:

*Los criterios de evaluación:*

Capacidad de reflexión y análisis crítico de los distintos materiales facilitados por la docente auxiliar.

Capacidad de autocrítica y revisión de ideas, supuestos y saberes.

Habilidad comunicacional.

Respeto por las ideas de otros.

Compromiso y responsabilidad con el trabajo del grupo.

*Instrumentos de análisis:*

Producción oral y escrita conteniendo observaciones, sugerencias e interrogantes de las actividades analizadas.

Recomendaciones (como producto a utilizar en la elaboración de estrategias para la secuencia didáctica en construcción)

Expresiones o verbalizaciones realizadas durante el momento de reflexión sobre la propuesta de trabajo.

Elaboración, reelaboración o adecuación de trabajos de laboratorio, de campo y problemas para la propuesta de unidad didáctica grupal en proceso de construcción.

## Anexo: Guías de trabajo de grupos de expertos

Guía de trabajo para expertos en Resolución de problemas:

a) Analicen las actividades tomadas de libros de textos del nivel secundario, a la luz de una síntesis sobre el modo de interpretación de la estrategia resolución de problemas según distintos modelos didácticos.

<b>Transmisión Recep- ción</b>	<b>De Descubrimiento</b>	<b>Constructivista</b>
El problema tiene un carácter aplicativo y evaluador	El problema es un medio para adquirir habilidades cognitivas	Los problemas están conectados al entorno y las experiencias previas. El problema permite el cambio conceptual, aprendizajes en procesos y actitudes derivadas de la propia indagación.
Importa el resultado, generalmente usando la matemática	Importa el método más que el contenido.	Se borran las fronteras entre clases teóricas y prácticas.
Se presentan los problemas tipos y se propone la fijación a través del uso de la ejercitación.	Trabajo práctico del problema, en forma individual o pequeños grupos	Diagnóstico de ideas y/o conocimientos previas ( anticipación), contrastación y aplicación de nuevas ideas y conocimientos en el proceso de resolución de problemas
Docente transmisor del saber	Docente propone la secuencia de trabajo. Guía la resolución por descubrimiento	El docente es mediador en la construcción de conocimientos promoviendo la autonomía intelectual y la comunicación e resultados

b) Analicen las actividades según la siguiente clasificación y describan de qué tipo son:

Según las operaciones cognitivas implicadas en su resolución	Ejercicios
	Problemas
	Situaciones problemáticas
Según las soluciones o respuestas	Nivel 0: Tiene el problema, el desarrollo y la respuesta definida. Privilegia resultados informativos
	Nivel 1: Tiene el problema y el desarrollo definido pero la respuesta abierta. Propone procesos pautados
	Nivel 2: Tiene el problema definido pero el desarrollo y la respuesta abiertos. Privilegia procesos.



	Nivel 3: Tiene el problema, el desarrollo y la respuesta abiertos. Privilegia procesos
Según la forma de trabajo en el aula	de lápiz y papel
	experimentales (TP): manipulación de instrumentos y toma de datos
Según los datos	cuantitativos: manipular datos numéricos y trabajar con ello para alcanzar su solución, tanto si esta es numérica como si no lo es
	cualitativos: del razonamiento teórico, basándose en su conocimiento, sin necesidad de apoyarse en cálculos numéricos ni en manejo de instrumental

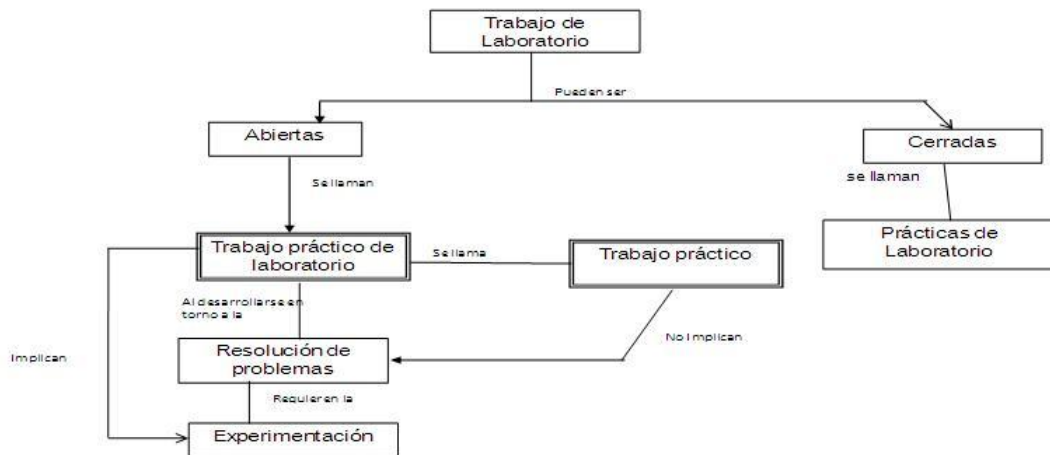
c) Analicen el modo de presentación de las actividades (modo de escritura, presencia o no de imágenes, presencia o no de cuadros o tablas o gráficos, presencia de interrogantes, competencias que promueve, etc.) Redacten unas “*Recomendaciones para la elaboración de problemas*”

Guía de trabajo para expertos en Trabajo de laboratorio:

a) Analicen las actividades tomadas de libros de textos del nivel secundario, a la luz de una síntesis sobre el modo de interpretación de la estrategia trabajo de laboratorio:

<b>Concepción tradicional:</b>	<b>Concepción actual:</b>
Realización de prácticas - recetas. El alumno sigue indicaciones escritas en un guión o guía de trabajo.	Actividades abiertas o semi-abiertas. El estudiante se encuentra ante interrogantes a resolver.
Se desarrollan habilidades de observación, medición y destrezas manipulativas.	Se aprende a hacer ciencia, a desarrollar habilidades investigativas: planteamiento y acotación del problema – formulación de hipótesis – diseño experimental y realización de experimentos – registro y tratamiento de datos – análisis de resultados – elaboración de conclusiones – informe

b) Analicen las actividades según el siguiente esquema de clasificación (tomado y adaptado de Aduriz Bravo, 2002) y describan de qué tipo son :



c) Analicen el modo de presentación de las actividades (modo de escritura, presencia o no de imágenes, presencia o no de cuadros o tablas o gráficos, presencia de interrogantes, competencias que promueve, etc.). Redacten unas “*Recomendaciones para la elaboración de Trabajos de Laboratorio*”

Guía de trabajo para expertos en Trabajo o Salida de campo:

a) Analicen las actividades tomadas de libros de textos del nivel secundario, a la luz de una síntesis sobre el modo de interpretación de la estrategia salida de campo según distintos modelos didáctico (Adaptado de: del Carmen y Pedrinaci, 1999).

Tradicional	De descubrimiento autónomo	De observación dirigida por el profesor	Como tratamiento de problemas
Del profesor Cicerone va explicando de lo que hay que ver, cómo verlo y cómo interpretarlo.	Se centra en los procedimientos, los valores y las actitudes.	Se realiza a partir de una guía de observación.	Comienza en el aula con la formulación de un problema (que requiere una investigación empírica o conceptual).
El protagonismo es del docente, el estudiante asume	El estudiante es el protagonista.	El estudiante es el protagonista, el docente es tutor.	El estudiante es el protagonista, el docente es media-

una actitud pasiva			dor.
La concepción de ciencia es cerrada y acabada. Lo importante son los hechos, datos y conceptos	Se privilegia la inducción como forma de construcción del conocimiento científico. Lo que importa es la curiosidad	Se privilegia la hipótesis deducción y la apropiación de técnicas.	Favorece la elaboración de hipótesis, la observación, el diseño de estrategias, la formulación de formulación de interrogantes, la selección de variables, la selección de modos de registro, entre otros.

b) Analicen las actividades según el siguiente esquema de clasificación y describan de qué tipo son y con qué finalidad podrían ser utilizadas:



c) Analicen el modo de presentación de las actividades (modo de escritura, presencia o no de imágenes, presencia o no de cuadros o tablas o gráficos, presencia de interrogantes, competencias que promueve, etc.) Redacten unas “Recomendaciones para la elaboración de Trabajos o Salidas de campo”

## **Bibliografía:**

- Adúriz Bravo, A., Perafán, G. y Badillo, E.** (2002) *Actualización en Didáctica de las Ciencias Naturales y las matemáticas*. Bogotá: Editorial Didácticas Magisterio.
- Bixio, C.** (2005) *Enseñar a aprender. Construir un espacio lectivo de enseñanza-aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens
- Caamaño, A.** (2009) Los trabajos prácticos en ciencias. En Jiménez Aleixandre M P *Enseñar ciencias*, Grao.
- Caballer, M.J. y Oñorbe, A.** (1999) Resolución de Problemas y actividades de laboratorio. En Del Carmen, L. (coord.): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. ICE/Horsori.
- Coronel, M. V. y Curotto, M. M.** (2008) *La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 7 N°2. 463-479.
- Davini, M.C.** (2008) *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana
- Del Carmen, L. y Pedrinaci, E.** (1999) El uso del entorno y el trabajo de campo. En Del Carmen, L. (coord.): *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. ICE/Horsori
- Del Toro, R. y Morcillo, J.** (2011) *Las actividades de campo en educación secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España* Revista Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 2011 (19.1)
- Gavidia, V. y Fernández J.J.** (2001) *Análisis de los trabajos prácticos de biología en los libros de texto de secundaria*. Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. N.º 15., 77-94
- Gil Pérez, D y Martínez Torregrosa, J** (s/d) “*La evaluación como instrumento de regulación Y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje*” Capítulo 8: Para qué y cómo evaluar. Disponible en <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fdecada%2Flibro%2Fpromocion10.pdf>
- Hodson, D.** (1994) *Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 12 (3), 299-313
- Jiménez Aleixandre, P. y Sanmartí, N.** (1997). ¿Qué ciencia enseñar?: objetivos y contenidos de la educación secundaria. En Del Carmen, L. (coord.). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori
- Jiménez Aleixandre, M.P. (coord.)** (2009) *Enseñar ciencias*. Barcelona. Grao.

- Johnson, D. W., Johnson, R.T. y Holubec, E .J.** (1994) *Cooperatiae Learning in the Classroom* Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Litwin, E.** (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Llorens Molina, J. A.** (2007) *La contextualización del trabajo de laboratorio. Una propuesta para un curso universitario de Química General* .Revista Educación Química 18[4]259-267.
- Martínez, J. y Gómez, F.** (2010) La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Miguens, M. y Garrett, R.M.** (1991) *Prácticas en la enseñan de las ciencias. Problemas y posibilidades*. Revista Enseñanza De Las Ciencias, 9 (3), 229-236
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X.** (2005) *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

# Formación Profesional del Profesor de Matemáticas: Análisis del Módulo de Formación en la Práctica

NÉLIDA HAYDÉE PÉREZ

DIANA MELLINCOVSKY

nperez@unsl.edu.ar/ dianamellin@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

## Introducción

En la Universidad Nacional de San Luis el Departamento de Matemática, dicta las carreras de Profesorado y Licenciatura en Matemática, Licenciatura en Matemática Aplicada y Maestría y Doctorado en Ciencias Matemática.

En el año 2010 se implementó un nuevo plan de estudios del Profesorado en Matemática cuyo propósito fue equilibrar las formaciones científica y pedagógica, iniciar a los futuros profesores en las nuevas tecnologías y metodologías y estrechar lazos entre teoría y práctica.

El Plan está organizado en tres campos de conocimiento: Formación General, Formación Específica, y la Formación en la Práctica Profesional.

El campo de *Formación Específica* constituye el 54,27% del diseño curricular y comprende dos aspectos.

*Formación disciplinar*: que apunta al dominio de la Matemática como formación principal y al conocimiento básico de otras disciplinas como formación complementaria.

*Formación didáctica*: centrada entre otros aspectos en los fundamentos epistemológicos, las estrategias y recursos específicos, en la selección y secuenciación de contenidos, las características más significativas de la evaluación, el empleo de nuevas metodologías, además de las didácticas de enseñanza particulares.

La formación didáctica, en el currículo, se desarrolla en parte en los espacios denominados: Laboratorio de Geometría, Laboratorio de Probabilidad y Estadística y Laboratorio de Aritmética y Álgebra y Didáctica y Práctica Docente.

El campo de *Formación en la Práctica Profesional*, abarca contenidos referidos a la comprensión de la naturaleza del proceso de aprendizaje, en lo que se refiere a la matemática. Incluye el tratamiento de los procesos típicos del pensamiento ma-

temático relacionados con los temas involucrados, teniendo en cuenta la historia, los problemas que resuelven y las investigaciones didácticas actuales. El conocimiento de distintas corrientes de Didáctica de la Matemática y la introducción de innovaciones en las prácticas docentes.

Dentro del campo de formación en la práctica profesional, figura en el plan de estudios un espacio curricular anual denominado “Módulo de formación en la práctica” con un doble propósito, según lo estipula la Ordenanza 10/09 del Consejo Directivo.

- Mejorar la calidad de formación en la práctica docente a través de una inmersión anticipada de los futuros docentes en la práctica educativa durante el tercer año de cursado de la carrera, realizando tareas de auxiliar en escuelas de Nivel Secundario conducidos por tutores designados al efecto.

- Introducir una forma de capacitación disciplinar y didáctica de los profesores en actividad.

La formación de profesores de matemática constituye un tema de interés para las investigaciones educativas, una de las líneas del Proyecto de investigación en el que desarrollamos nuestras tareas, aborda esta problemática.

Consideramos que el problema de la formación de profesores no queda resuelto mediante una propuesta, en este caso el plan de estudios aprobado, que describe, con algún detalle, un conjunto de objetivos, aptitudes, conocimientos, capacidades consideradas necesarias para el ejercicio del Profesor de Matemática.

“Como si el simple hecho de formular el objetivo de la formación resolviera de un plumazo el problema de determinar el proceso y las condiciones para adquirir o desarrollar las competencias especificadas.” (Bosch, M., Gascón, J., 2009).

Problemas relacionados a la formación de profesores de secundaria han sido uno de los principales motores de la evolución de distintos enfoques de la Didáctica de la Matemática durante estos últimos 25 años.

En el Plan de estudios que estamos analizando no se ha pensado la práctica al final de la formación, sino que asume el campo de la práctica profesional como un eje transversal y articulador de los campos de la formación general y de la formación disciplinar. Lo cual implica una perspectiva epistemológica, una forma de concebir la construcción del conocimiento. Procura la actuación de los estudiantes en ámbitos de sus futuros desempeños profesionales.

En este sentido constituye un avance respecto de la formación inicial del profesor en matemática presente en planes anteriores, el plan recoge recomendaciones

de investigaciones referidas al tema como Azcarate P. (1998), Llinares S. (2007), Ricco, L. (2004) y otros, además de documentos generados en encuentros realizados en ámbitos de reuniones organizadas por las Universidades Nacionales, por ejemplo CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales).

Pensamos que la experiencia docente en formación de profesores de matemática de secundaria debe vincularse con la investigación, lo que da lugar a la evaluación de los planes de formación, lo cual posibilita converger a posteriores modificaciones sustentadas en la reflexión, análisis, confrontación. Dentro de este esquema, el propósito de nuestro trabajo es analizar el espacio curricular anual “Módulo de Formación en la Práctica”, del plan de estudios del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de San Luis.

### **Marco teórico**

En nuestros trabajos anteriores, que tienen como marco teórico la TAD (teoría antropológica de lo didáctico) y donde el profesor está situado en el papel de gestor del estudio de los alumnos, hacemos énfasis en la tarea de aprender de la misma manera en que, creemos, sería deseable enseñar. Ahora bien, si queremos acercar a los estudiantes del profesorado a las prácticas áulicas, este accionar semejante al del gremio medieval que aunque bien rescata el “oficio” de aprender matemáticas al que muchos futuros docentes no han accedido, ¿es suficiente? ¿es necesario leer y estudiar todo el espectro teórico de la Didáctica de la Matemática para aproximarse a las prácticas docentes? ¿dónde se “para” el profesor del Módulo de Formación en la Práctica para llevar a cabo su quehacer? ¿existe un “cómo” se forma en la práctica a los estudiantes del profesorado? Veamos que sostiene la TAD sobre formación del profesorado.

Mariana Bosch y Joseph Gascón (2009) sostienen que la TAD puede colaborar con este punto en tres aspectos:

- 1) Cómo se plantea y delimita el problema de la formación, es decir ¿Cuál es el ámbito empírico en el que este debe situarse y como debe abordarse?
- 2) Elaborar y experimentar dispositivos de formación y
- 3) Evidenciar fenómenos que inciden en el desarrollo de esta formación dificultándola o facilitándola.

Para estos objetivos, Bosch y Gascón, proponen la cooperación de la propia formación, de la investigación en Didáctica de la Matemática y de los profesores de Matemática, y por ser parte de estos tres grupos desarrollamos este trabajo.



Hablemos de la TAD. La palabra “eje”, desde los comienzos de la teoría es la *praxeología*, palabra compuesta por *praxis* (práctica, actividad) y *logos* (conocimiento). La TAD dice que cualquier actividad humana se puede describir como la “activación de praxeologías”. Desde los primeros artículos y libros sobre la TAD, Chevallard habla de que un “saber hacer” aparece siempre acompañado de un discurso teórico o “saber”.

Podemos definir a una *praxeología* como una estructura de conocimientos, y acciones basadas en esos conocimientos. A través del tiempo la TAD desarrolló una teorización de esa estructura, hilando más fino en la definición y en las relaciones entre los componentes de la misma, podríamos definir esa estructura simbólicamente como **(t,T,q,Q)**:

T (un tipo de tareas)

t: (técnica) para llevar a cabo esas tareas

q (tecnología) discurso razonado sobre la técnica, que hace inteligible o justifica la técnica t para llevar a cabo el tipo de tareas T

Q, un corpus teórico donde está incluida la tecnología q y que aporta definiciones justificaciones y genera a los demás componentes de la tecnología.

La ventaja de la noción de *praxeología* es que involucra en un solo concepto el “saber” y el “saber hacer”.

En general cuando se habla de una disciplina, por ejemplo la Didáctica de la Matemática se suele referir al binomio teórico – tecnológico [q,Q], pero al hablar de la práctica docente del “saber hacer” del profesor se suele referir al binomio [T,t] omitiendo su componente teórico que tanto los autores del artículo de referencia como las autoras de este trabajo deseamos analizar.

En el ámbito en que profesores e investigadores realizan sus tareas aparecen diferentes tipos de praxeologías. Podemos hablar de las praxeologías *matemáticas*, *didácticas* y de *investigación*. Las praxeologías matemáticas con las que debería estar equipado el profesor pueden ser *puntuales* (centradas en un único tipo de tareas), *locales* (temas en los que la enseñanza está estructurada) o *regionales* (bloques temáticos). Las praxeologías son consideradas didácticas “...en la medida en que estén orientadas a la difusión social de las praxeologías matemáticas...” (Bosch y Gascón, 2009) se refieren a la dificultad de justificar el discurso tecnológico de las praxeologías didácticas puntuales:

“....A diferencia de las matemáticas – o de cualquier disciplina con historia y tradición –, es más difícil encontrar para las praxeologías didácticas puntuales un discurso tecnológico-teórico que las describa, estructure y justifique de forma más o menos sistemática. Avanzar en el conocimiento y desarrollo de las praxeologías

didácticas es, de hecho, uno de los principales objetivos de la investigación en didáctica de las matemáticas.....”

Ahora bien, nos preguntamos como Bosch y Gascón:

“...¿Cuál es el equipamiento praxeológico necesario (o por lo menos útil) para que los profesores puedan intervenir de manera efectiva y pertinente en la formación matemática de los estudiantes (de tal o cual etapa educativa) y qué se puede hacer para ayudar a que los profesores dispongan de él?

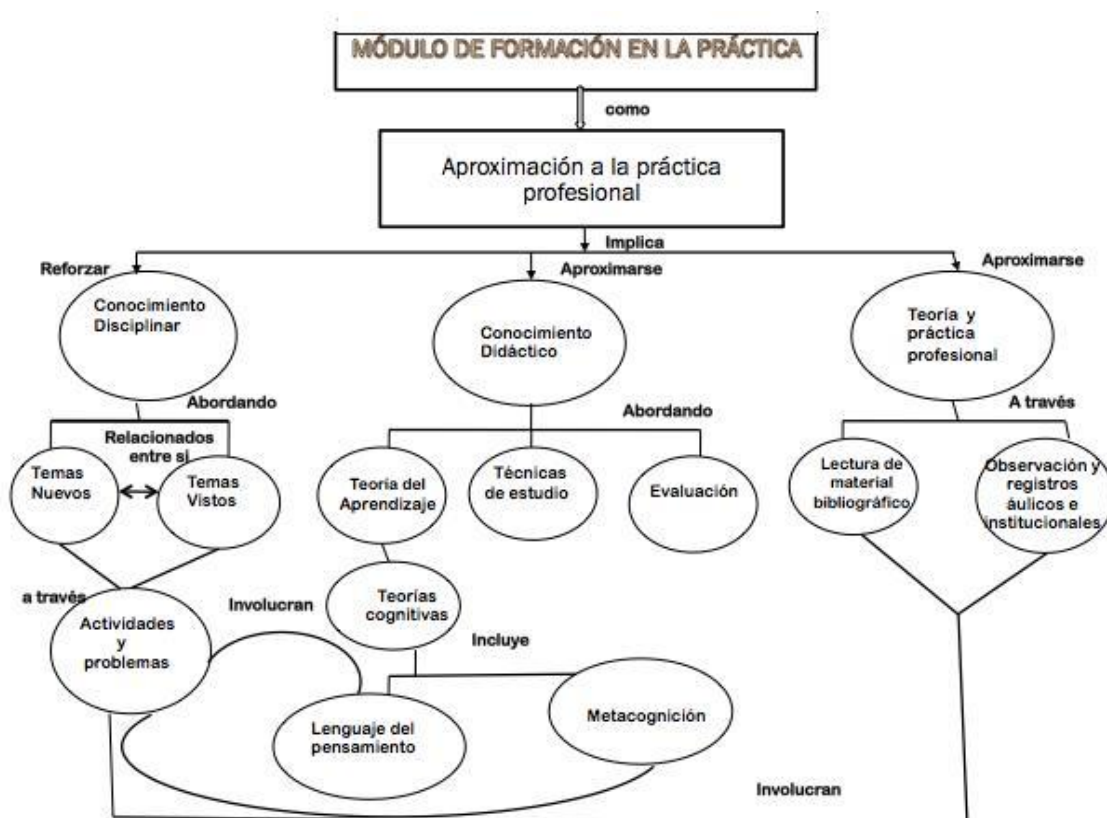
Problema que es planteado como una cuestión central y abierta en la investigación en Didáctica de la Matemática y es el eje de este reporte de investigación.

### **Desarrollo y construcción del módulo de formación en la práctica**

En el inicio del “Módulo de formación en la Práctica”, el equipo docente tuvo en cuenta, los contenidos mínimos indicados y además que uno de los objetivos señalados como fundamentales era:

“...mejorar la calidad de formación de los futuros profesores de Matemática, a través de una inmersión anticipada en la práctica educativa realizando tareas de auxiliares en escuelas de Nivel secundario de la ciudad de San Luis.” (plan. Ord. CD 10/09, UNSL)

Se debía armar un programa para el curso, con su fundamentación, objetivos y contenidos que recogiera el espíritu del diseño del Plan. El siguiente esquema realizado por el equipo docente, refleja como proyectaron la asignatura.



El acercamiento a las prácticas profesionales a través de la didáctica de la Matemática, la plantean entendiendo a ésta como el *estudio de la Matemática* (Chevallard, 1999), con la intención de un reestudio de las asignaturas disciplinares cursadas en los primeros años de la carrera, incorporando la reflexión, la metacognición, la comprensión, la resolución de problemas, atravesados por un discurso matemático, un aprendizaje de un modo de aprender.

Se aprovecha que los alumnos cursan simultáneamente a Módulo las asignaturas “Psicología del aprendizaje” y “Pedagogía y Prácticas Educativas”.

Como se trató de organizar un espacio anual, el primer cuatrimestre ofició como propedéutico, de preparación, para en el segundo cuatrimestre iniciar las visitas al aula del secundario.

En el primer año del dictado, el requerimiento de la Directora del Colegio N° 8 “Mauricio Pastor Daract” de alumnos avanzados dispuestos a cumplir tareas de tutores en el área Matemática en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05, animó al equipo docente de la asignatura a elaborar un proyecto de extensión cuyo objetivo era doble, primero, desarrollar las tareas previstas para cumplir la programación del nuevo espacio curricular y segundo atender la demanda de la escuela mencionada.

En la ejecución de este proyecto, las principales tareas de los alumnos del profesorado giraron en torno a:

Análisis de exámenes en los cuales los alumnos destinatarios de las acciones de tutoría y apoyo habían fracasado, con el objeto de abordar prioritariamente los temas con mayores dificultades.

Organización de horarios extra clase a fin de favorecer la participación de la mayor cantidad de alumnos en riesgo.

Coordinación de acciones con el profesor responsable del Colegio a fin de optimizar las actividades de apoyo y tutoría

Elaboración de registros de observación que permitieran dar cuenta de los aprendizajes parciales logrados o no por cada alumno en su proceso de aprender.

Hacerse cargo de aulas donde había inasistencia de algún docente.

Luego de finalizada la intervención de los alumnos de Módulo de formación en la Práctica en el Colegio mencionado, se observó que, mejoraron significativamente los resultados en los exámenes para los cuales contaron con el apoyo de los alumnos del profesorado como tutores. Los alumnos del establecimiento secundario se manifestaron conformes y requerían la presencia de los tutores. Fue positivo el recibimiento y trato de profesores en ejercicio y Directora. Sin embargo, la Directora se excedió en algunos casos en los requerimientos, ya que no estaba estipulado que los practicantes se hicieran cargo de aulas sin profesor (por inasistencia).

La experiencia vivida por los estudiantes del profesorado también se podría considerar como positiva en el sentido de una aproximación al ámbito escolar. Sin embargo el equipo docente no consideró la experiencia como óptima, en el sentido de la formación de los alumnos del profesorado; varios de los docentes de Matemáticas no eran profesores graduados en la disciplina, sino que tenían títulos habilitantes, sus prácticas estaban teñidas de mecanicismo y alejadas de fomentar la comprensión. Se encontraron con una institución disfuncional, más bien, se acercaron a un aprendizaje de lo que no había que hacer.

Además el equipo docente manifestó que no pudieron concretar aspectos importantes de la formación en el nivel del aula, por la cantidad de horas que les consumía a los alumnos las tutorías.

Consideraron que académicamente había aspectos de especial interés, que merecían abordarse para acercar a los futuros profesores a las prácticas profesionales, entre ellos:

El proceso de estimular la actividad de compartir y contrastar ideas.

Cuestiones relacionadas a desarrollar una comprensión amplia de los conceptos matemáticos a ser enseñados en nivel secundario.

Mejorar y desarrollar conocimiento y comprensión del lenguaje matemático

Dedicar espacio a la resolución de problemas matemáticos, tiempo no sólo para resolver, sino también para analizar estrategias, conocimientos involucrados, encontrar pautas de generalización.

Desarrollar estos aspectos en las tutorías fue imposible, ya que los alumnos del profesorado seguían las consignas de los profesores en ejercicio.

Recordemos uno de los propósitos del espacio curricular, según el plan:

“...introducir una forma de capacitación disciplinar y didáctica de los profesores en actividad, con el objetivo de incidir positivamente tanto en la formación de los futuros profesores como en los profesores en ejercicio. Los convenios entre el Departamento y las escuelas se asentarán sobre la base de proyectos consensuados y articulados, a partir de los cuales serán posibles experiencias de innovación y experimentación, de modo que todas las partes involucradas obtengan beneficio.” (Ord. 10/09).

El equipo se preparó para introducir modificaciones para el siguiente año. Se preguntaron: ¿De qué manera abordar los contenidos del Módulo? ¿Qué faltaba? ¿Cómo hacer para acercarse a la escuela secundaria a través de la disciplina? ¿Cómo implementar nuevas cuestiones didácticas?

Concluyeron que la elección de la escuela era muy importante, vislumbraron lo difícil que resultaría coordinar en la práctica el trabajo de la escuela con la universidad, teniendo en cuenta que la idea de cambio, de innovación, está lejos de los docentes en ejercicio y también de las instituciones en general.

Iniciaron entonces contactos con la escuela que depende de la Universidad para organizar alguna manera de intervención de los futuros profesores. Es así que las tutorías se hicieron en los espacios que este establecimiento destina a consultas. Este espacio de consulta está conducido por dos docentes designados por la escuela, que atienden a todos los alumnos que requieren nuevas explicaciones y ejercitación sobre los temas dictados en las clases regulares. Los alumnos del profesorado colaboran con este personal; tutorías que les permite un acercamiento personalizado a alumnos entre 12 y 17 años, de primero a 6to año de nivel secundario.

El equipo de la materia llegó a la conclusión que si bien la tarea que realizan los futuros profesores es de consulta, les permite tener un acercamiento a varios cursos y diferentes contenidos. Antes de participar conocen los prácticos que los profesores del colegio trabajan y lo que pretenden. Se trata de este modo de suplir el divor-

cio entre la formación disciplinar y lo pedagógico, tender un puente entre los contenidos sabios y la transposición didáctica.

## Opiniones

El análisis y reflexión sobre el módulo de formación en la práctica, lo complementamos con algunas opiniones que vertieron alumnos de diferentes cohortes siguiendo un listado de preguntas. Además de lo que expresaron los docentes de la asignatura Didáctica y Práctica Docente que se dicta en cuarto año.

Destacamos que todos los alumnos recibidos entrevistados, manifestaron que la materia aportó mucho para su formación profesional. Transcribimos a continuación algunos fragmentos de los comentarios de ex alumnos:

Alumna M:

“Me resulto una materia interesante porque resolvió muchas dudas en temas que se consideran sabidos. Por ejemplo: cuando abordamos el tema “Proporcionalidad”, nos dimos cuenta que necesitábamos repaso de teoría y práctica.”

“En esta materia, tuvimos un acercamiento a los alumnos cuando fuimos a la escuela Mixta a dar clases de consultas. Ahí se puso a prueba nuestra responsabilidad y predisposición para tratar con los alumnos y nuestra habilidad y preparación para explicar de diferentes maneras un mismo tema”.

“.....cada viernes realizamos una grilla de problemas y en el momento del debate notábamos como cada uno los realizaba de diferentes maneras y utilizaba distintos temas en la resolución. Esto nos permitía ampliar la visión para el próximo encuentro y detenernos en las estructuras cognitivas de cada compañero”.

Alumna V

“Resolvíamos actividades propuestas por las profesoras de modo que en su resolución, nosotros pudiéramos apelar a distintos razonamientos, recursos, descubriendo así también nuevos aspectos del tema en cuestión quizás nunca vistos antes, o poco profundizados.

“La mayoría de las actividades, sobre todo las propiamente matemáticas, implicaban también una explicación, justificación de su modo de resolución, lo cual fomentaba la reflexión sobre las propias soluciones y la validación de las mismas, una vez corregidas por las profesoras.”

“Me gustó mucho la materia. El hecho de trabajar temas propios del nivel secundario, explorarlos, profundizarlos, volverlos a ver, fue como empezar propiamente con la formación en la futura profesión. ....esta materia era como un respiro, no porque fuera fácil sino porque era otra cosa, distinta...y algo más palpable con lo que después sería nuestra profesión”

### Alumno C

“La actividad que llevaba a emerger diferentes temas era la resolución de problemas”.

Para concluir esta investigación acercamos el siguiente cuestionario a los docentes de Didáctica y Práctica Docente I y II, materias que cursan los alumnos en el cuarto año de formación.

1) ¿Considera que las actividades matemáticas propuestas por el equipo de Módulo contribuyen a mejorar el dictado de Didáctica y Práctica Docente? ¿En qué sentido?

2) ¿Cree que una nueva formulación de Plan de Estudios del Profesorado debería permanecer este espacio curricular o le parece indiferente?

3) Exprese de ser posible, su opinión en general de esta asignatura. Esperamos pueda comunicarnos todo aquello que pueda contribuir a la mejora del espacio curricular.

Gentilmente, tanto la titular de las materias como su colaborador nos acercaron sus respuestas, apreciamos su valioso contenido y transcribimos a continuación las respuestas.

Respuestas de la Mg. Magdalena Pekolj, responsable de Didáctica y Práctica Docente I y II:

1) Es así, no sólo las actividades propuestas sino que también las temáticas abordadas, ya que, como lo manifiestan las docentes en la presentación de la materia, se busca la “Aproximación a la Práctica Profesional”, lo cual, en los planes anteriores se trabajaba en Didáctica, última materia de la carrera. Esto implicaba trabajar primeramente con el reaprendizaje de los contenidos matemáticos ya que los alumnos, además de tener concepciones no claras, en muchos casos equivocadas de

los mismos, presentaban serias dificultades para diferenciar “el concepto” de su “representación” como también el definirlos. Considero que en esto influía notablemente cómo y qué habían aprendido en la escuela los estudiantes en relación a ciertos contenidos básicos, como ser divisibilidad y proporcionalidad. Si bien algunos de esos contenidos son abordados en materias específicas, el trabajo que se hace en ellas no está vinculado con el proceso de enseñanza de los mismos.

En particular al concepto “Proporcionalidad” fundamental por la cantidad de conceptos que se vinculan con él, no se abordaba en ninguna materia, se lo consideraba “sabido”. En la evaluación Diagnóstica en Didáctica los resultados obtenidos mostraban que no era así.

Todo lo expresado previamente tiende a mostrar la importancia de la materia “Módulo.....” ya que se anticipa al trabajo de los temas conflictivos en cuanto a saberes y sus vinculaciones metodológicas.

2) Considero que la materia debería permanecer en el currículo ya que representa un primer acercamiento a lo que constituye la labor docente considerada desde todos los aspectos: del saber matemático, la metodología de trabajo basada en las corrientes didácticas actuales e investigaciones junto a una reflexión permanente del docente vinculada a su práctica.

3) A lo manifestado en 1) agregaría la sugerencia de articular con docentes de materias como Laboratorios de Aritmética y Laboratorio de Geometría y Laboratorio de Probabilidad y Estadística, a los fines de mantener la metodología de trabajo y la mirada que se hace en las materias, para que no quede en que es solo la forma de trabajar en Módulo.

Respuestas del profesor Héctor Páez, colaborador de Didáctica y Práctica Docente:

1) Tuve oportunidad de participar como colaborador de la cátedra de Didáctica, antes y después de la reformulación del Plan de Estudio del Profesorado de Matemática. Con la incorporación del espacio curricular Módulo a dicho plan, pude observar que los alumnos del último año de la carrera que cursan esta asignatura, llegan mejor preparados, consecuencia sin duda de las actividades matemáticas propuestas por los docentes a cargo del dictado de Módulo.

2) Considero que de ninguna manera sería irrelevante que en una nueva formulación del Plan de Estudio del Profesorado, el espacio Módulo no permaneciera, ya que gracias al mismo, se logra en los estudiantes del profesorado un aprendizaje realmente significativo, dominio y profundización en los tópicos de la disciplina que deberán transmitir en su futura labor.



Asimismo, considero importantísimo, que esta materia este a cargo de docentes con historia y trayectoria en la formación de profesores, como así también en el dictado de clases en el ámbito de la escuela secundaria. Aspecto vital, a los fines de atender los pedidos y necesidades de los futuros docentes.

3) Sin haber participado en el dictado de Módulo, podría aportar mi opinión en base a la producción de mis alumnos de Didáctica, que desde que dicho espacio curricular se incorporó al plan de estudio, llegan con una mejor posición crítica frente al conocimiento a transmitir, y por sobre todo con una capacidad creativa fruto del bagaje de conocimientos disciplinares que pudieron adquirir durante el cursado. Estos aspectos, han logrado que a través de los años, en el último año del Profesorado, los alumnos se posicionen frente a la futura tarea como docentes de una manera más segura, capaces de planificar y plantear situaciones didácticas con un alto grado de significatividad y originalidad, abiertos a los cambios que proponen por ejemplo la incorporación de las TIC en la enseñanza de la matemática. Por todo esto, es muy poco lo que podría sugerir para la mejora de dicho espacio, que sin duda ha ido marcando un muy buen rumbo.

Lejos de una actitud corporativista, vuelvo a insistir, en la necesidad de que dicho espacio sea dictado por docentes con trayectoria y vínculos con el nivel secundario.

## Conclusiones

El análisis de la puesta en práctica del “Módulo de formación en la Práctica”, dictado desde 2012 a 2016, espacio curricular que se implementó con el Plan de estudios del Profesorado en Matemática de la UNSL aprobado por Ordenanza 10/09, nos ha permitido detectar:

**a)** Desviaciones de uno de los objetivos originales.

El objetivo de “Introducir una forma de capacitación disciplinar y didáctica de los profesores en actividad” este objetivo fue ambicioso y en la práctica se observó que dependía de variables ajenas al equipo docente.

Se proponía que los convenios entre la Facultad y las escuelas se asentaran sobre la base de proyectos consensuados y articulados, a partir de los cuales fueran posibles experiencias de innovación y experimentación, de modo que todas las partes involucradas obtuvieran beneficio. La integración implicaba la participación de los docentes de las escuelas en un proyecto compartido. Relación tendiente a vincular la cultura académica con la experiencia. El ejercicio del rol de tutor requiere que

tanto los docentes de las escuelas como los universitarios que tengan esas funciones estén capacitados para conformar un equipo en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes del profesorado. Se pretendía llevar a la práctica un estilo de capacitación disciplinar y didáctica a los profesores en actividad que recibieran a los estudiantes como auxiliares.

La experiencia realizada el primer año de dictado en un colegio provincial no fue buena. En los siguientes años de dictado, la práctica en el segundo cuatrimestre quedó reducida a la intervención en el espacio destinado a consulta en la escuela que depende de la Universidad.

Observamos que el intercambio entre profesores universitarios y profesores de nivel secundario no se produce aún en la escuela de la universidad, que debería prestarse para la experimentación.

Concluimos que resulta difícil lograr una capacitación disciplinar y didáctica a los profesores en actividad a partir de un proyecto generado en el ámbito universitario, los docentes y la institución tienen otras prioridades, como programas pre-establecidos y cronogramas rígidos.

De modo que se adaptó el desarrollo de la materia a lo posible: prácticas de laboratorio, micro clases entre pares, discusión sobre cómo abordar las explicaciones de los diferentes temas en las clases de consulta, que si bien no era lo que indicaba el plan, fue beneficioso para alcanzar los objetivos propuestos.

**b)** Entre los objetivos de la asignatura se establece priorizar ciertos aspectos del “hacer matemática”, combinar aspectos heurísticos con formales y considerar la dimensión cultural de la matemática dentro del sistema escolar.

Aspectos atendidos al desarrollar el Módulo. Todo el recorrido del espacio está teñido de aprender a hacerse preguntas, a predecir, a usar herramientas tecnológicas intencionalmente para la visualización, el análisis, la conjetura. Las obras matemáticas y las actividades se eligen para que los objetos matemáticos sean comprendidos a través de la coordinación de múltiples registros.

**c)** Entre otras cuestiones que en el currículo se consideran prioritarias están las siguientes: ¿Qué es, en qué consiste el conocimiento matemático? ¿Qué características relevantes diferencian este conocimiento de otros? ¿Cómo se caracteriza el aprendizaje de la matemática? ¿Cómo se concibe a la clase de matemática? ¿Cómo se desarrolla la comprensión de conceptos? ¿En qué consiste el pensar matemáticamente? ¿En qué consiste el desarrollar competencia en matemática? ¿Cómo se establece la utilidad del conocimiento matemático? ¿El papel de las creencias en la resolución de problemas?

Las opiniones manifiestas de los docentes de las asignaturas de cuarto año, atestiguan que las cuestiones prioritarias mencionadas en el plan, también fueron muy tenidas en cuenta en la planificación que realizó el equipo docente y en el desarrollo del cursado.

**d)** La documentación analizada, las entrevistas y opiniones recolectadas, avalan que la asignatura satisface ampliamente los requerimientos del plan de estudios.

La manera en que quedó configurado el espacio curricular, ha resultado de beneficio para la formación. Un primer cuatrimestre especialmente dedicado al estudio y relaciones de temas matemáticos estudiados con temas nuevos, que estén vinculados con la matemática de la escuela secundaria, y con la didáctica. Un segundo cuatrimestre donde se produce el acercamiento a la práctica a través de clases de consulta.

**e)** De las observaciones nos quedó claro que el equipo docente es el responsable de la elección de los temas de estudio; de los problemas que seguramente apuntan tanto a la exploración, formulación de conjeturas como a la introducción de nuevos conceptos; de la articulación entre la matemática estudiada por los futuros profesores, con la matemática escolar que deberán impartir; del porqué y el para qué de los objetos matemáticos que se seleccionan; en consecuencia, una conclusión que señalamos como muy importante fue marcada por el colaborador de Didáctica y Práctica docente:

“...considero importantísimo, que esta materia este a cargo de docentes con historia y trayectoria en la formación de profesores, como así también en el dictado de clases en el ámbito de la escuela secundaria.”

## Bibliografía

**Azcarate, P.** (1998). La formación inicial del profesor de matemáticas. Análisis desde la perspectiva del conocimiento práctico profesional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* N° 32, pp. 129-142.

**Bosch, M., Gascón, J.** (2009). Aportaciones de la Teoría Antropológica de lo Didáctico a la formación del profesorado de matemáticas de secundaria. En M.J. González, M.T. González & J. Murillo (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 89-113). Santander: SEIEM.

**Chevallard Y.** (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 19, n° 2, pp. 221-266.

- Chevallard, Y.** (2013). *La matemática en la Escuela: por una revolución epistemológica y didáctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J.** (1997). *Estudiar Matemática. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Cotic N.S.** (2008). Reflexiones sobre la Formación del Profesor en Matemáticas según diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. *Revista UNION*, N° 15, p.p 89-103.
- García Blanco M.** (2005). La formación de profesores de matemática. Un campo de estudio y preocupación. *Redalyc*, Vol 17, N° 2, pp. 153-166.
- Gascón J.** (2001). Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista RELIME*, Vol 4, N° 2, pp.129-159.
- Llinares, S.** (1998). Conocimiento profesional del profesor de matemáticas y procesos de formación. *UNO, Revista de Didáctica de la Matemática*, N° 17, pp. 51-64.
- Llinares, S.** (2007). Formación de profesores de matemática. Desarrollando entornos de aprendizaje para relacionar la formación inicial y el desarrollo profesional. Conferencia en la XIII Jornadas de Aprendizaje y Enseñanza de las Matemáticas – Jaem. Granada, Julio 2007.
- Mellincovsky D., Pérez N., Muñoz de Mini S., Pekoļj M.** (2013). Aprender a aprender, las matemáticas de las buenas preguntas. Publicación del VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano “La Universidad como Objeto de Investigación”. ISBN 978-987-24933-3-2. pp 37 a 50.
- Pérez N., Pekoļj M.** (2008). Propuesta de diseño curricular para la formación del profesor en matemática. Comunicación presentada en el Congreso: VII Conferencia Argentina de Educación Matemática. Santa Fe.
- Rico L.** (1997). Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para la educación secundaria. En *La educación Matemática en la enseñanza secundaria* (Rico L. coordinador). Barcelona, Editorial Horsori, (pp.15-38).
- Rico L.** (2004). Reflexiones sobre la formación inicial del profesor de matemáticas de secundaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART2.pdf>. Recuperado Noviembre 2016.
- Santaló L. y col.** (1994). *ENFOQUES. Hacia una didáctica humanista de la matemática*. Buenos Aires, Editorial TROQVEL Educación.

## **ANEXOS**

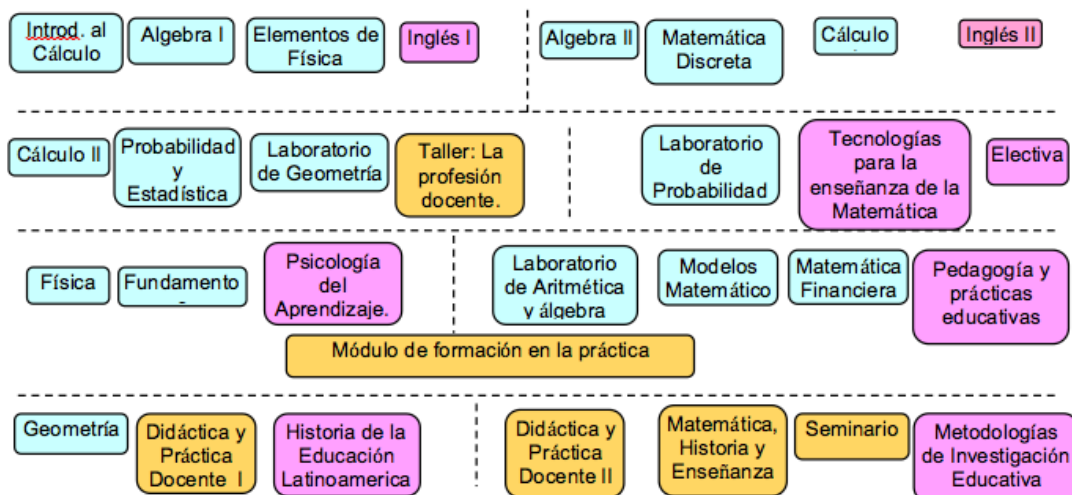
### Anexo I

Cuestionario realizado a ex alumnos:

- 1) a) ¿En qué año cursó la asignatura Módulo de la Formación en la Práctica?
- b) ¿Actualmente está recibido/a? Si no estás recibido/a indicar que materias y de qué año cursarás en 2017.
- 2) ¿Qué tipo de actividades realizaban en el Módulo de la Formación en la Práctica? Citar si fuera posible las que le resultaron por alguna razón atractivas o que considera de utilidad.
- 3) ¿Considera que las actividades matemáticas propuestas en Módulo daban paso para tratar nuevas actividades o hacían emerger nuevos objetos matemáticos? Si su respuesta es afirmativa, agradecería citar un ejemplo de actividad que llevó a emerger otro tema, problema u objeto.
- 4) ¿Cuánto considera que esta asignatura aportó a tu formación?  
POCO – ALGO – BASTANTE – MUCHO
- 5) ¿Cree en que una nueva formulación de Plan de Estudios del Profesorado debería permanecer este espacio curricular o te parece indiferente?

## Anexo II

### Grilla del Plan de Estudios del Profesorado en Matemáticas (UNSL)



# Políticas de recepción en la universidad. La experiencia del primer año desde la mirada de los profesores

MARÍA PAULA PIERELLA

pierella@irice-conicet.gov.ar

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR), Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

## Introducción

Como han puesto de manifiesto un gran número de investigaciones, el primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes (véase entre otros Johnston, 2013; Figuera y Álvarez, 2014; Gairín et. al. 2009; Ezcurra, 2011). En esa instancia inicial se ponen en juego una multiplicidad de factores – de orden político, institucional, académico y pedagógico- que condicionan el modo en que se recibe a quienes inician sus estudios superiores.

Los profesores de primer año constituyen actores centrales en el proceso de recepción de los ingresantes. Para muchos de ellos, los docentes representan la primera “cara visible” de la institución. Sin embargo, el lugar de dichos actores institucionales como referentes claves en el momento del ingreso, resulta un área de investigación poco explorada.

En ese marco, en este artículo nos interesa compartir algunos avances de un proyecto de investigación en curso centrado en indagar la perspectiva de los profesores de primer año sobre las diferentes dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria, como así también sus visiones respecto de los estudiantes en su condición de ingresantes a una institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos e intergeneracionales diferente del nivel medio<sup>1</sup>

---

1 Proyecto Enseñanza y afiliación institucional en los inicios de la vida universitaria. Una investigación centrada en profesores de primer año. (IRICE-CONICET/UNR). Directora: Dra. Sandra Carli; Co-directora: Dra. María Isabel Pozzo. La investigación se enmarca en el Proyecto CONICET PIP: Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del

Desde un punto de vista metodológico, adoptamos la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (1967), en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación. Como técnica de recolección de datos priorizamos la entrevista narrativa. Esta consiste en la reconstrucción realizada por los entrevistados de una parte de sus vidas (Bertaux, 2005). El trabajo de campo está siendo realizado en la Universidad Nacional de Rosario (en adelante UNR). Pretendiendo abarcar diferentes áreas del conocimiento (socio-económica, científica, tecnológica y profesional) y diferentes estructuras organizacionales relativas a la composición de la matrícula y del cuerpo de profesores, en la elaboración de la muestra se seleccionaron tres Facultades de dicha Universidad: Ciencia Política y Relaciones internacionales; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y Ciencias Económicas y Estadística. Hasta el momento se realizaron 25 (veinticinco) entrevistas a profesores, decanos, secretarios académicos y estudiantiles. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, pertenencia institucional y disciplinar, tipo de cargos y dedicaciones, antigüedad en la docencia y en la investigación, tipo de formación. En este caso priorizamos las entrevistas realizadas a docentes de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, por ser el primer corpus que analizamos.

En el análisis de las entrevistas utilizamos el método comparativo constante. Es decir, una vez que identificamos categorías recurrentes en una misma entrevista y entre entrevistas diferentes, comenzamos el proceso de codificación o categorización abierta, la confección de memos o elaboraciones preliminares y la determinación de las categorías núcleo. A partir de allí, y trabajando en un nivel de abstracción mayor, establecimos nexos o comparaciones entre las categorizaciones de los entrevistados y las referencias teóricas que consideramos pertinentes.

En esta ponencia focalizamos en las visiones de los profesores sobre las características de los ingresantes y sus interpretaciones sobre las dificultades que estos deben enfrentar en el primer año.

### **El Primer Año de Universidad. El lugar de los profesores.**

El primer año de universidad es motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica. En el campo anglosajón, y más aún en Estados Unidos, la investigación sobre este tramo inicial tiene una tradición de más

---

área de humanidades y ciencias sociales, dirigido por la Dra. Sandra Carli en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

de cuatro décadas, ligada a las altas tasas de abandono como consecuencia, entre otros factores, del proceso de masificación de la matrícula propio de la década de 1960 (Silva Laya, 2011). Los hallazgos de Tinto (1987) en Estados Unidos, desde finales de la década de 1980, aportaron elementos para abordar las problemáticas del primer año -fundamentalmente el abandono - desde una perspectiva que va más allá del estudiante para atender a condicionantes institucionales y de política educativa. Gradualmente, a partir del supuesto según el cual las instituciones educativas deben reconocer que la transición entre la escuela media y la universidad influye en la permanencia de los estudiantes, se consolidaron líneas de investigación centradas en la Experiencia del Primer Año de Universidad (First Year Experience) (Yorke y Longden, 2007; Johnston, 2013).

Desde la tradición francesa se ha avanzado de modo significativo en la profundización de indagaciones sobre las dificultades y obstáculos detectados por los ingresantes para adaptarse a las exigencias universitarias, en un marco de declive de la figura del “heredero”, como categoría estudiantil ligada a la pertenencia a un sector social provisto de un capital cultural “esperado” por la institución (Bourdieu y Passeron, 2003; Coulon, 1997; Dubet, 2005).

Más recientemente, en América Latina se observa un crecimiento de los estudios que abordan al estudiante como actor institucional, aportando conocimiento sobre las diferentes dimensiones implicadas en el tránsito de los jóvenes por la universidad.<sup>2</sup> (véase, entre otros, Blanco, 2014; Carli, 2012, 2014; De Garay, 2001; Guzmán, 2013; Krotsch, 2014; Ortega, 2008; Pierella, 2014). Asimismo, se advierte sobre la necesidad de encarar investigaciones que consideren la incidencia de factores institucionales, académicos y pedagógicos en el carácter crítico de dicho tramo inicial (Ezcurra, 2011; Figuera y Álvarez, 2014; Gluz, 2011). En este sentido, en Argentina, cuyas universidades, en general, se caracterizan por adscribir al sistema de ingreso irrestricto, se abordan los mecanismos de selección que operan de modo indirecto durante el transcurso de los estudios universitarios, (véase entre otros Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011; Sigal, 1993),

De este modo, se fueron generando líneas de investigación, programas y propuestas abocados al desarrollo de dispositivos pedagógicos diseñados específicamente para primer año, en paralelo, podríamos decir a un desplazamiento desde la búsqueda de explicaciones de la “deserción” o “abandono” hacia la

---

<sup>2</sup> En relación con las investigaciones que toman a los estudiantes como objeto de análisis, Carli (2014) distingue dos vertientes: la primera dedicada al estudio de los movimientos estudiantiles y la participación política, y la segunda centrada en la indagación de las dinámicas institucionales en sus diversas dimensiones.



preocupación por la retención o permanencia (Silva Laya, 2011).

En dicho desplazamiento, la mirada se amplía hacia los procesos de enseñanza que tienen lugar en el aula universitaria, abriéndose la posibilidad de indagar a los profesores de primer año como actores clave en la dinámica del ingreso. Como objeto de investigación, estos han sido actores poco explorados en la región. Los antecedentes se encuadran en estudios que trabajan sobre la hipótesis de la enseñanza como factor decisivo en el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas (Ezcurra, 2011) y en la incidencia de las representaciones docentes en las ofertas pedagógicas de la institución (Ambroggio et.al., 2007). Por otro lado, la línea de la alfabetización académica (Carlino, 2005; Narvaja de Arnoux et.al., 2004) ha aportado un encuadre teórico y práctico consistente para abordar las prácticas de lectura y escritura en la universidad en general, pero sobre todo para pensar la introducción en las lógicas de las disciplinas. Asimismo, los estudios sobre las transformaciones en la profesión académica que tuvieron lugar en las últimas décadas, en un contexto de profesionalización académica e internacionalización de la educación superior (entre otros, Carli, 2016; Didou Apetit y Remedi, 2008; Fernández Lamarra y Marquina, 2012; García de Fanelli, 2009); constituyen insumos para abordar las condiciones estructurales del trabajo docente en primer año.

Desde una perspectiva comparada de la profesión académica en México, Brasil y Argentina, Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2011) señalan que si bien los distintos sistemas universitarios latinoamericanos presentan desafíos comunes ligados a la internacionalización y al incremento de la evaluación en términos de productividad, en Argentina se cuenta con condiciones objetivas menos favorables que los otros países. Sobre todo se hace hincapié en la menor dedicación de los docentes y en la inestabilidad de sus cargos; cuestiones que impactarían tanto en las condiciones de trabajo universitarias como en los efectos subjetivos que producen (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011). En relación con este punto cabe considerar la afirmación de Marquina (2012, p.129), quien señala que “en la última década un grupo mayoritario de académicos que actualmente oscila entre los 40 y 54 años se han consolidado en las instituciones universitarias, situación que demuestra una estabilidad inusitada si se la compara con las décadas anteriores”. Asimismo, el alto porcentaje de cargos simples (superior al 60%) podría condicionar una pertenencia institucional de baja intensidad.

De este modo, la enseñanza universitaria estaría a cargo de docentes que en su gran mayoría distribuyen sus horas de trabajo en diferentes instituciones o espacios laborales, lo cual incidiría en un debilitamiento del sentido de pertenencia a la

institución. No obstante, estos datos no pueden generalizarse para todas las facultades y carreras del país. En el caso de la Universidad Nacional de Rosario, esta se compone de 12 facultades entre las cuales encontramos instituciones destinadas a la enseñanza de profesiones liberales, como Medicina, Derecho, Ciencias Económicas, etc., con miles de estudiantes y en las que enseñan docentes que mantienen, en términos generales, un vínculo marginal con la institución y facultades científicas compuestas por menor cantidad de alumnos y profesores con dedicación exclusiva a la vida académica. De cualquier manera, más allá de los casos excepcionales, los datos anteriores revelan ciertas limitaciones del dispositivo institucional para recibir a los recién llegados y en gran medida condicionan la dimensión cualitativa de la tarea docente. Específicamente en primer año, las condiciones de trabajo resultan complejas. Entre otros factores, cabe considerar el gran número de estudiantes a cargo de cada docente y la necesidad de complementar el dictado de clases con otro tipo de tareas que resultarían fundamentales en este ciclo inicial: preparación y corrección de exámenes, elaboración de material didáctico, disponibilidad de horarios de consulta, realización de seminarios internos de intercambio y capacitación, etc. (IEC- CONADU, 2014).

En ese marco, podemos hipotetizar que las condiciones del trabajo docente inciden en las políticas de recepción estudiantil. De las entrevistas se desprenden reclamos de inversión educativa y mejoras en la gestión institucional que apunten a optimizar las condiciones de enseñanza: cargos con mayores dedicaciones en primer año, distribución de los mismos en comisiones menos numerosas, necesidad de recomposición salarial, mejoras en aspectos de infraestructura, políticas de formación docente, etc.

Más allá de la incorporación de espacios de ambientación como tutorías o cursos de ingreso, es todo un desafío enfrentar al primer año como una instancia que ameritaría una revisión – en materia organizativa, curricular, pedagógica, en su conjunto.

## **Los ingresantes a la universidad pública desde la mirada de los profesores**

En este apartado presentaremos algunos de los puntos trabajados en el análisis de las entrevistas. Los docentes entrevistados pertenecen a la Universidad Nacional de Rosario y se ubican en una franja que comprende desde los 40 hasta los 65 años. Estos responden a categorías institucionales diferentes, entre las que reconocemos las figuras del docente-investigador que, a partir del Programa de Incentivos inicia-

do en la década de 1990 debe acreditar enseñanza y actividad investigativa; el docente tradicional y el investigador científico, consolidada a partir del crecimiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y la expansión de la investigación y el posgrado en las universidades públicas (Carli, 2016). Heterogeneidad que también es visible en sus posicionamientos en relación con las principales problemáticas y desafíos que atraviesa la enseñanza en primer año.

Por una cuestión de extensión del artículo y de la temática focalizada, priorizamos los puntos referidos a sus visiones sobre los ingresantes y el modo en que interpretan las dificultades encontradas por estos en el primer año. Las respuestas denotan preocupación por el alto índice de abandono en el ciclo inicial e intentos de analizar esta problemática en los que se ponen en juego diferentes posicionamientos y perspectivas que, en gran medida, guardan relación con sus percepciones respecto de los ingresantes. En algunos casos se hizo hincapié en el desinterés o en las dificultades de los sujetos; y en muchos otros se enfatizó en la debilidad de las políticas educativas para enfrentar este fenómeno o en la resistencia de las instituciones y docentes para comprender a los nuevos sujetos y transformar sus prácticas de enseñanza. También hubo docentes que pensaron esta cuestión de modo relacional, teniendo en cuenta variables complementarias.

A continuación se presentarán las diferentes posturas, clasificadas por una cuestión de organización de la información, pero aclarando que en pocos casos estas se manifestaron de forma “pura”. En este sentido, se intenta que la clasificación realizada no obture la visibilización de la complejidad expresada por los actores.

### **Sujetos “deficitarios”**

Algunos de los entrevistados refirieron a los ingresantes desde una teoría implícita que podríamos llamar del “déficit”. Déficit que presenta una doble dimensión. Por un lado se hace alusión al escaso nivel de formación brindado por la escuela media, por otro remite a los sujetos individuales y sus dificultades para afrontar las exigencias de la universidad. Dependiendo de la perspectiva adoptada por los docentes a la hora de argumentar, esos déficits pueden ser cognitivos (ausencia de disposiciones y competencias intelectuales), motivacionales (desinterés por la carrera) o socio-culturales (distancia entre el capital cultural disponible y el esperado por la institución).

En relación con los déficits cognitivos, en las entrevistas realizadas se observa que algunos docentes definen a los ingresantes como sujetos carentes de ciertas “competencias” intelectuales básicas para desempeñarse en la universidad. En este sentido, señalan rasgos de inmadurez expresados tanto en las dificultades para resolver las propuestas pedagógicas de la cátedra, como en la falta de autonomía para manejarse en la vida cotidiana de la institución. “Te encontrás cada vez más con estudiantes que no tienen las competencias gramaticales básicas de la lengua materna”. “Es como si fueran cada vez más chicos, vienen a averiguar por la carrera con los padres...”, fueron algunas de las expresiones representativas de este tipo de discursos.

Cabe considerar aquí que, de un tiempo a esta parte, el discurso de las competencias se ha vuelto frecuente en los discursos sobre la universidad, en un contexto de mutaciones culturales vinculadas con la globalización y la llamada sociedad de la información o del conocimiento. Las ideas acerca de la necesidad de reformar los currículos universitarios hacia modelos centrados en las competencias – formuladas con gran intensidad en ocasión de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como consecuencia de la Declaración de Bolonia (Bolívar, 2008) -se expandieron a gran velocidad en el mundo occidental. A su vez, esos discursos tienen lugar en un contexto de masividad de la matrícula, que coloca en el centro del debate a las transformaciones del “perfil” del estudiante. Como señalan algunos autores, el “heredero” – figura utilizada por Bourdieu y Passeron (2003) para referir al joven burgués, provisto de tiempo exclusivo para el estudio y de disposiciones cognitivas y actitudinales acordes con los requerimientos universitarios- ya no es la figura predominante en las universidades públicas (Carli, 2012; Casco, 2007; Dubet, 2005). Las trayectorias educativas previas de los ingresantes se destacan por su heterogeneidad y esto no deja de incidir en las dificultades de los docentes para intervenir frente a esa diversidad de experiencias.

En este marco, las comparaciones de los entrevistados entre las nuevas y viejas generaciones de ingresantes, se hicieron recurrentes. Desde posturas más o menos críticas, a la hora de referirse a los “déficits” de los ingresantes del presente todos expresaron algo de ese orden. Es decir, si hay algo que “brilla por su ausencia”, si hay algo que falta, es porque se presume que alguna vez estuvo presente. Así, un pasado en cierta medida idealizado aportaría elementos para la construcción de un “sujeto esperado” que se instala como antagónico de los sujetos realmente existentes. Desde la perspectiva de Dubet (2005) el Heredero aparece como el referente de la mayoría de las representaciones sobre los estudiantes, aunque solo sea para medir el cambio social.

La configuración del sujeto esperado, con la consecuente interpretación de los “déficits” de los sujetos reales está condicionada, entre otros factores, por el orden moral implícito de cada disciplina (Ylijoki, 2000). Este contribuiría a construir identidades que se diferencian en virtud de una mayor o menor adaptación a dichas creencias, valores y normas. Los casos excepcionales de estudiantes que encarnan la norma en su máxima expresión operarían reforzando su funcionamiento.

A modo de ejemplo, cabe recuperar una cita de una entrevista a un docente de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales:

Los estudiantes de ahora no cuestionan ¿Por qué me da este autor y no me da este otro? O sea, no hay una problematización. No se te cuestiona el programa. Porque acá es famosa la anécdota de un docente que en su época de estudiante dio un examen de Ciencia Política -él pertenecía o reivindicaba la corriente revisionista histórica más nacionalista, de derecha- y luego de haber estudiado todo el programa y de haber dado cuenta de todos los autores cuestionó la no presencia de determinados autores. Y en la facultad hay pluralidad de voces, tenés distintas corrientes ideológicas. Un estudiante para la cultura institucional que tenemos nosotros en política, un *estudiante ideal* es el que te cuestiona estas cosas. Y también el que te demanda a vos como docente en este lugar. Te incomoda. El estudiante que a vos te gusta es el que te incomoda. El que te demanda, te exige...

La cita anterior pone de manifiesto algunos de los núcleos duros – de orden epistemológico pero también moral – de esta cultura académica: percepción del posicionamiento ideológico de los autores, mirada crítica sobre la realidad social y política, demanda de diferentes perspectivas para analizar los fenómenos, etc.

En varios casos, el déficit al que hacíamos alusión no se argumentaba desde una dimensión cognitiva, sino poniendo el foco en una perspectiva actitudinal. Así, el desinterés, la ausencia de motivación, o de vocación por la carrera elegida, ocuparon un lugar central en las interpretaciones docentes:

El estudiante que tenemos en el siglo XXI es un estudiante más anómico. Es un estudiante que no sabés si le interesa o no lo que viene a estudiar, que no podés detectar si le interesa o no lo que vos estás desarrollando en clases, y que nos encontramos en un proceso los docentes de ir modificando las prácticas para ver de qué manera podemos lograr levantar el interés del estudiante.

En este fragmento de entrevista surgen varias cuestiones que merecen ser abordadas. En primer lugar, el tema del interés y su presunta ausencia. Desde hace ya unas décadas el diagnóstico acerca del desinterés de los adolescentes y jóvenes en materia educativa es motivo de debates, publicaciones, capacitaciones docentes, etc. especialmente en el ámbito de la escuela media. Tuvo lugar así una especie de

lugar común pedagógico que afirmaba la necesidad de que la escuela se adapte a los supuestos intereses de los alumnos. En los estudios sobre la universidad, la ausencia de interés operó durante mucho tiempo como causa explicativa del abandono, en aquellos enfoques que priorizaban los aspectos psicológicos de los sujetos. Ahora bien, este es un tema complejo, porque si bien la pretensión de motivar a alguien para que aprenda, tratar de captar su atención, es totalmente legítima, vale la pena considerar -como señalaba Antelo hace unos años- que el interés por tal o cual objeto de conocimiento no existe a priori del momento en que deviene interesante para un sujeto en particular. “Nada es en sí mismo interesante, nada es interesante porque lo lleve inscripto en su naturaleza. Las cosas no son interesantes sino que se vuelven interesantes...” (Antelo, 1999, p.106). Y en ese volverse interesantes – reconociendo, por supuesto, el carácter singular de todo acto educativo- no es menor el lugar del propio trabajo de los docentes sobre sí mismos y su relación con los objetos de conocimiento.

En relación con este mismo tema, fue posible observar cierta articulación entre el sistema de admisión abierto o irrestricto, propio de esta facultad, y opciones lábiles de elección de la carrera:

Me da la sensación de que la masividad hace que muchos estudiantes vengan a la universidad a ver qué pasa, entonces vos en los primeros años tenés estudiantes que a la larga van a terminar desertando. Y nosotros estamos muy preocupados por eso, y uno de los problemas que tenemos en relación con la deserción es desde dónde la atacamos, porque si el estudiante no está comprometido con la carrera por más mecanismos que implementemos no van a ser eficientes (...) Nosotros hacemos una autocrítica y decimos, nos estamos quedando cortos con las propuestas pedagógicas que hacemos, y vos innovás en las propuestas y no ves muchos cambios. Y te empezás a preguntar si es una cuestión de pedagogía o es una cuestión de este estudiante nuevo, ¿con qué lo motivas?, es un desafío permanente que tiene el docente.

Así, el fragmento anterior le da visibilidad a una realidad propia del ingreso irrestricto de la universidad pública argentina: la posibilidad que tienen los jóvenes de “ir a ver qué pasa” sin otro requisito que haber finalizado el secundario. Desde ciertos enfoques cercanos a la teoría del capital humano, se argumenta que el hecho de que un número indiscriminado de estudiantes ocupe bancos y haga uso de los recursos educativos sin tener un verdadero deseo de aprender, atentaría sobre las condiciones de estudio de quienes sí lo tienen.

Desde la perspectiva de algunos docentes el curso de ingreso no obligatorio puede ser una herramienta que les ayude a los jóvenes a detectar mejor si están

yendo por el camino de su “interés”. Y en relación con esto también se hizo referencia al lugar que el cursado de una carrera universitaria tiene – más allá de su finalización- en la resolución de algunas problemáticas identitarias:

A veces nos preguntamos cuánto de la resolución de su experiencia vital se pone en juego en el momento en que dejan la carrera. En Trabajo social, por ejemplo, recibimos chicos de familias muy humildes o que han tenido algún problema como bulimia, anorexia, maltrato, mujeres maltratadas...Y vos vez que llegan hasta un segundo, tercer año, hasta que pueden decir lo que les pasa y, ahí, bueno, la carrera pasa a un segundo plano.

También hubo docentes que a la hora de explicar el éxito o el fracaso de los ingresantes recuperaron insumos de la sociología, haciendo referencia a la desigualdad existente en el acceso a los bienes culturales o simbólicos y a la importancia de la adaptación a los parámetros establecidos por la institución. Como se pone de manifiesto en el siguiente relato, el saber disciplinar opera como categoría analítica mediadora a la hora de interpretar este fenómeno:

No todos los alumnos (quiero ser muy preciso en este punto) ingresan a la universidad con los mismos bienes simbólicos. No estoy diciendo *inteligencia*, en absoluto digo la palabra *inteligencia*. Estoy diciendo *bienes simbólicos*. Y la apropiación de bienes simbólicos es una cuestión fundamental en la cual el no ingreso con determinados bienes simbólicos no significa fracasar porque siempre considero que la universidad tiene un darwinismo muy particular y es el darwinismo de que vence, gana, aquel que logra amoldarse a la universidad, no ser inteligente. Entonces, se pueden recibir personas con una inteligencia menor, promedio y pueden fracasar absolutamente personas con una inteligencia (si es que es posible medir la inteligencia, no lo sé), pueden fracasar personas con una inteligencia superior al promedio, si es que se puede medir la inteligencia. Porque tiene que ver con que triunfan los que se amoldan a ciertos estándares que nosotros mismos fijamos y que reproducimos.

El fragmento anterior resulta de interés por varios motivos. En primer lugar, porque pone de manifiesto la vigencia del pensamiento de Bourdieu como fuente central para discutir la lógica de la igualdad de oportunidades. Así, no todos los sujetos partirían de las mismas posiciones en relación con la posesión de los bienes simbólicos requeridos o validados por la universidad. En efecto, investigaciones actuales analizan la relación entre capital cultural de las familias y posibilidades de egreso (véase, entre otros, Ezcurra, 2011; Plotno, 2015).

En segundo lugar, al poner en relación a los sujetos con las estructuras institucionales, el relato permite interrogar la pregnancia de la categoría de

inteligencia para evaluar los logros en las trayectorias universitarias. Y esto no sólo porque aparece un interrogante respecto de la posibilidad de “medir” la inteligencia, sino porque afirma que el éxito en los estudios no depende de una quizás inaprensible operación cognitiva individual, desconectada de las leyes de funcionamiento del campo en cuestión. Desde esta perspectiva, la adaptación a unos estándares establecidos a priori, que en la mayoría de los casos obvian la discusión sobre los sujetos reales que tendrían que alcanzarlos, representaría una de las vías conducentes al éxito. En otras palabras, aprender a jugar las reglas del juego, captar las reglas explícitas, pero también las regulaciones tácitas, serían operaciones sólo logradas por algunos pocos. Esta mirada presenta líneas de continuidad con las investigaciones de orientación etnometodológica, que intentan explicitar los fundamentos institucionales y disciplinares tácitos que actúan en los procesos de afiliación intelectual e institucional del estudiante universitario (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010).

### **Sujetos en transición de aprender el oficio de estudiante**

Poniendo en cuestión la teoría del “déficit”, algunos entrevistados hicieron referencia a las responsabilidades institucionales y pedagógicas ante la dificultad de mejorar los índices de retención. Desde esta perspectiva, el ingresante ya no sería un sujeto desprovisto de capacidades o competencias sino alguien “en transición” a quien se debe estimular, acompañar, guiar. En este sentido, siguiendo a Coulon (2008), la categoría de estudiante puede ser visualizada como un “oficio” que se aprende en interacción con otros (pares, tutores, profesores). Decía un entrevistado:

Yo creo que la dificultad está en que se reconoce que siempre hay algún grupo de estudiantes que tiene desde ese comienzo cierta chispa de sospecha o de preocupación, sin desmerecer al resto que uno puede decir que no lo tiene. Pero ¿cómo lo van a tener? Tienen dieciocho años, son sujetos en transición, el desafío de uno es despertárselo, no es que lo tengan que traer desde antes, de la escuela media. Por eso me parece que una materia de primer año es una materia en un momento bastante complejo porque es una materia universitaria pero es una materia que implica sí un momento bastante bisagra... Un tercer año, un cuarto año, un quinto año ahí tienen más margen de poder generar algunos interrogantes, de poder generar algunos disparadores, de poder replantearse algunos contenidos inclusive del propio programa pero la da impresión que en un primer año eso está



más acotado.

Ahora bien, siguiendo a Perrenoud (2006) en sus investigaciones sobre el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, podemos afirmar que el oficio de alumno, o en nuestro caso de estudiante, no es siempre el mismo. En el relato anterior podemos observar algunos de los rasgos de esos sujetos “esperados” en esta cultura institucional y disciplinar. Sólo que en este caso se asume que para poder llegar a esa instancia se requiere todo un trabajo previo de inmersión en ese nuevo ámbito. A su vez, la presentación de dicha cultura es parte de los desafíos y responsabilidades que implica el “oficio” de enseñar.

¿Qué mostramos? ¿cómo lo hacemos? ¿qué priorizamos en un primer año? ¿empezamos – como se preguntaba con preocupación un profesor- por los autores clásicos, con el nivel de complejidad que estos tienen o por problemáticas más actuales para ir luego a los clásicos? ¿Qué les ofrecemos a estos jóvenes que, por supuesto, vienen con “ciertas prácticas del colegio secundario”, para que puedan trascenderlas? Todas estas preocupaciones de índole pedagógica, pero también política, son centrales en primer año y evidencian parte de las dificultades que deben enfrentar los docentes del ciclo.

Una inquietud recurrente tiene que ver con el grado de direccionalidad que deberían adquirir las intervenciones docentes en la universidad, donde en general se esperan niveles de autonomía por parte de los estudiantes que no siempre están presentes:

Todos los años sucede que en la mitad del año hay dos, tres alumnos que se quedaron libres y no se dieron cuenta, solo por no entregar los trabajos...Que son prácticos que pueden ir y venir hasta tres veces. Entonces se les van acumulando. Son consignas simples, estamos hablando de un trabajo de redacción que puede tener veinte, treinta líneas, nunca tienen más de dos carillas, pero se les acumulan...Y ese es un enorme problema, que no sé si tiene que ver con la característica del ingresante, con que están acomodándose a todo...Y ahí está mi conflicto que es *cuánto de algo que uno puede pensar como transicional termina instalándose como definitivo*. Me parece que ese es el problema de esos años bisagra que funcionan como *transición*. Cuánto de esta transición lo está preparando realmente para que en 2º año no le pasen estas cosas y cuanto esta flexibilidad vinculada con que es el ingreso no termina convirtiéndose en norma...

La inquietud porque un proceso se convierta en norma tiene lugar, en la entrevista citada, en el marco de una reflexión sobre la “adolescencia” de nuestras sociedades y su incidencia en la permanencia de relaciones heterónomas entre las generaciones. Lo interesante de este caso es que la propia entrevistada –

perteneciente a la generación de jóvenes profesores que ingresaron a la docencia universitaria en paralelo a la obtención de becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET)- produce conocimiento sobre esta temática que es objeto de su preocupación, aportando luz a estas cuestiones a partir de la recuperación que hace de la categoría de *umbralidad*:

Yo trabajé en la tesis del doctorado con el concepto de *umbralidad*, que es un concepto que construye una semióloga argentina, Ana Camblong, de Misiones, que trabaja la educación bilingüe en zona de fronteras. Ese concepto me pareció fantástico...Estas zonas de pasaje donde hay algo de dislocamiento de sentidos, de confusión, de lo viejo que no se terminó de ir, de lo nuevo que no terminó de llegar...Bueno, la pregunta es cómo hacer que ese umbral sea un umbral y no sea un lugar de habitación...Ese es un momento de transición que debe transitar el sujeto, y no uno.

Desde la perspectiva de Coulon (2008) constituirse en un miembro “afiliado” a la institución implicaría, entre otras cuestiones, poder atravesar ese umbral, superando la etapa inicial de alienación y extrañamiento. Ahora bien, esa afiliación también implica, según el mismo autor, una “pedagogía de la afiliación”, “gesto reflexivo que acompaña al estudiante en la búsqueda de su autonomía intelectual” (Gómez Mendoza y Álzate Piedrahita, 2010, p. 88).

Cuestionar las teorías del “déficit” condujo en algunos casos a hacer hincapié en la presencia de mecanismos institucionales expulsivos operando al interior de los sistemas de libre admisión:

El ingreso a la universidad es *irrestringidamente restricto* porque las propias facultades a su manera se encargan de restringir el ingreso en el primer año. No se llama CBC pero se podría llamar, no se llama examen de ingreso pero se lo podría llamar<sup>3</sup>. Es como decir: durante un año nos bancamos toda esta gente, aun cuando sabemos que al final van a quedar los números que nosotros más o menos consideramos que podemos manejar. ¿No es así? Aunque no sea una política deliberada ha sido una política efectivamente presente. Entonces, ante esas situaciones uno dice: todo lo que tenga la universidad argentina, sí, lo tiene y es buenísimo, pero cuidado, maticemos esto porque a veces nos tomamos ciertos trabajos en determinados momentos en la universidad pública para minimizar el volumen de alumnos. Y esto tiene externalidades a mi gusto negativas y es que termina favoreciendo un (vamos a usar la expresión de Marx) ejército de reserva,

---

3 Con las siglas CBC el entrevistado hace referencia al Ciclo Básico Común, instancia obligatoria que deben acreditar los ingresantes a la Universidad de Buenos Aires antes de iniciar la carrera elegida.

*lumpenproletariat*, sería para él, que termina derivando en las universidades privadas. Entonces quien primero tendría que estar brutalmente agradecido a la universidad pública son las universidades privadas. Porque son las universidades privadas quienes terminan favoreciendo el ingreso de estudiantes “fracasados” de la universidad pública.

La referencia del relato anterior al crecimiento de la matrícula en las universidades privadas tiene asidero en la realidad. Como puede apreciarse en los cuadros siguientes, en Argentina, a diferencia de otros países de Latinoamérica, las universidades públicas superan ampliamente a las universidades privadas en el número de estudiantes que reciben. Sin embargo, la tasa de crecimiento anual en las universidades privadas es superior a la de las universidades públicas.

<b>Sector de Gestión</b>	<b>Pregrado/Grado</b>		
	<b>Estudiantes</b>	<b>Nuevos Inscriptos</b>	<b>Egresados</b>
<b>Total</b>	1.830.743	425.650	117.719
<b>Estatal</b>	1.437.611	315.593	80.343
<b>Privado</b>	393.132	110.057	37.376
<b>Internacional</b>	-	-	-
<b>Extranjero</b>	-	-	-

**Cuadro n.1:** Estudiantes, nuevos inscriptos y egresados de pregrado/grado según sector de gestión. Año 2013

**Fuente:** Anuario 2013, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

<b>Sector</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Total</b>	2,1
<b>Estatal</b>	1,2
<b>Privado</b>	6,2

**Cuadro n.2:** Tasa promedio de crecimiento anual según sector de gestión. Período 2003-2013

**Fuente:** Elaboración propia en base al Anuario 2013, Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Desde estos posicionamientos se manifestaron críticas respecto del modo en que pedagógicamente se pueden abonar las prácticas expulsivas de la institución, mencionándose las evaluaciones como uno de los elementos que, en algunos casos, apuntan hacia esa dirección:

Ya en el primer cuatrimestre los parciales *te hacen filtrar* tal vez un poco de estudiantes para el segundo cuatrimestre. O sea, todos aquellos que no aprobaron el primero o el segundo en la instancia de parcial ni en la de recuperatorio es difícil

que sigan cursando [...] El primer parcial es como un *mazazo*; y, de hecho, genera muchas discusiones al interior de la cátedra. Hay algunos -entre los que me encuentro- que sostenemos que se trata de un parcial de mucha complejidad.

Las figuras del *filtro* y del *mazazo* destacadas en el fragmento anterior son sugerentes para entender el ejercicio de autocrítica que algunos docentes realizan de su participación en la disminución de la matrícula. El modo en que se evalúa a los estudiantes, las formas de organización de los mecanismos de acreditación se visibilizan, así, como instancias pedagógicas que merecerían, para muchos de los docentes de nuestro estudio, ser discutidas al interior de cada cátedra y de cada institución.

### **Abrirle las puertas al sujeto inesperado**

Por último, se recupera la postura de aquellos docentes que no sólo hicieron referencia a las dificultades de la institución para recibir a los nuevos ingresantes, sino que incluso señalaron la necesidad de considerar la “novedad” que estos jóvenes traen y la posibilidad de re-pensar las instituciones actuales en función de esta novedad.

En este sentido, el primer año representaría el desafío de escuchar atentamente a lo nuevo para poder organizar las ofertas pedagógicas, abriéndole las puertas a estos sujetos “inesperados”, parafraseando a Carballada (2002). En efecto, algunos docentes sostuvieron la necesidad de considerar los nuevos lenguajes que traen los jóvenes como usuarios de nuevas tecnologías, y algunos fueron más allá, cuestionando incluso la legitimidad de ciertas competencias académicas:

Yo veo una fuerte falta de herramientas desde los propios docentes para poder comprender que los jóvenes hoy hablan en otros lenguajes, que hoy tienen incorporadas un montón de herramientas que nosotros no las tenemos. Y como que *nosotros* queremos ponerlos en nuestro esquema, en donde *nosotros* nos sentimos seguros, para que *nosotros* podamos transmitir. Esa sensación tengo. A ver, por ejemplo: que los chicos sepan citar, que los chicos sepan escribir, que no saben escribir, que no saben argumentar. Sí, está bien pero esas son *nuestras* pautas. Digamos, son *nuestros* modos en los cuales *nosotros* aprendimos a fundamentar (...) Yo lo que veo, por ejemplo, que el uso del ícono, de las visualidades, de la cuestión de múltiples lenguajes, múltiples formas de expresión del lenguaje lo tienen muchísimo más incorporado que nosotros. Que interpretan de una imagen

muchas más cosas que nosotros. Entonces, toda esa necesidad del docente de llevarlo al mundo de la escritura tradicional, me parece, que lleva a perder la riqueza de poder pensar la utilidad de aggiornarse a otras herramientas.

En cierto modo, en el relato anterior tiene lugar una pregunta por la legitimidad del discurso académico; por esas pautas, normas y rutinas naturalizadas propias de un “orden discursivo”, parafraseando a Foucault (1987), que colaborarían en la resistencia a darle cabida a otras modalidades del lenguaje. Asimismo, en el uso reiterado del *nosotros* se pondrían de manifiesto los contrastes generacionales en relación con las mutaciones culturales de la lectura, la escritura, el pensamiento. En general, las nuevas generaciones de ingresantes nacieron en un mundo en el que la cultura de la imagen tiene mayor presencia que la cultura escrita y en el caso de los profesores se da la situación inversa. Entonces muchas veces la interacción puede tornarse problemático. Sin embargo, al mismo tiempo, esa diferencia puede plantear elementos interesantes para la producción de nuevo conocimiento.

En relación con esto, algunos entrevistados señalaron la necesidad de considerar seriamente la incidencia de las tecnologías digitales en la producción de nuevos marcos cognitivos, destacando además la necesidad de enseñar usos instrumentales que serían desconocidos por los jóvenes, como por ejemplo Word. En este sentido, dialogar con las nuevas generaciones como usuarios asiduos de estos nuevos dispositivos tecnológicos no implicaría abandonar una reflexión y una acción pedagógica sobre los mismos (Dussel, 2011).

Por otro lado, se observó también que la recuperación de las propias historias de vida (pensarse a sí mismos en la situación de recién llegado, tener hijos de la misma edad de los ingresantes), puede provocar cierta empatía con esos “nuevos” que vienen a conmover algunas certezas acerca de lo que significa ser estudiante universitario:

Recordar cómo yo era - o al menos recordar cómo yo me recuerdo que yo era también nos ayuda a ser mucho más cuidadosos en la manera de manejarnos con esos alumnos que ahora nos tocan en suerte, o a ellos yo les toco en suerte. No sé cuál es el punto. En esos primeros años es donde todavía uno encuentra alumnos dispuestos a decir cosas no políticamente correctas. Después ya saben que hay cosas que políticamente son incorrectas para Humanidades, para Derecho, para Ciencia Política, para Arquitectura, para donde sea. Ya se insertan los estándares de la facultad, se insertan en los discursos de la facultad. Participan de la tribu A, de la tribu B, de la tribu C, de agrupaciones políticas o de ninguna tribu pero están insertos en esa discusión. Entonces, esos primeros años tienen todavía esa frescura de decir barbaridades, está muy bien.

Es interesante en el fragmento anterior cómo ciertas prácticas estudiantiles que desde algunas perspectivas pueden ser vistas como deficitarias, admiten también miradas positivas. El entrevistado utiliza la noción de “tribu”, tan difundida en los estudios sobre culturas disciplinarias (Becher, 2001) para hacer alusión al modo en que el discurso propio de cada corriente teórica o agrupación política va ordenando las discusiones a medida que los estudiantes se van afiliando a los “estándares” académicos.

### **Reflexiones finales**

En un contexto de heterogeneidad en los sistemas de admisión a la universidad, que requiere mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso, los profesores de primer año constituyen un objeto privilegiado de investigación dentro del vasto campo de estudios sobre la universidad pública. Como creemos haber puesto de manifiesto en este trabajo, el interés por dichos actores universitarios se justifica a la luz de dos situaciones problemáticas estrechamente relacionadas. Por un lado, la identificación del primer año como instancia crítica en la que se define – en gran medida- la permanencia o no de los estudiantes en la institución. Por otro, la hipótesis según la cual la enseñanza en ese ciclo inicial representa un factor condicionante en la retención de los jóvenes ingresantes. Desde la perspectiva aquí considerada, articular estas cuestiones implica un trabajo analítico que pueda poner en relación una dimensión más estructural, que atienda a los condicionantes materiales y objetivos que inciden en los fenómenos de abandono y permanencia de los estudiantes, con una dimensión subjetiva – o biográfica - que rescate las interpretaciones y reflexiones de quienes, finalmente, representan la primera cara visible de la institución: los profesores de 1º año.

Atendiendo a lo anterior, se indagaron los diferentes modos en que los profesores entrevistados de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR caracterizan a los ingresantes del presente. Las respuestas fueron heterogéneas y, hasta el momento, la edad, el género, el tipo de cargo o la dedicación a la docencia no operaron como variables significativas para establecer distinciones.

En términos generales, al referirse a los “nuevos”, se marcaron diferencias en relación con otras generaciones de estudiantes. En algunos casos, en esta separación se resaltaron los “déficits” de los estudiantes del presente; en otros se rechazó esta postura que cree que en materia de educación “todo tiempo pasado fue

mejor”. Asimismo, en esa línea de demarcación entre el presente y el pasado se observó la construcción de una figura de “estudiante ideal”, que en el caso de la facultad estudiada gira en torno al sujeto crítico y cuestionador. La invocación de esa figura, alejada de los sujetos reales, entraría en cierta tensión con la consideración de los “sujetos inesperados” como verdaderos sujetos de derecho, ante los cuales la universidad debe responsabilizarse. En este sentido, se señala que la mediación del saber disciplinar condicionaría en un importante número de docentes procesos de reflexividad sobre los diversos modos en que las instituciones generan mecanismos expulsivos de los ingresantes. Así, se encontraron frecuentes referencias a las responsabilidades institucionales y pedagógicas en la producción del “fracaso”.

Para finalizar este trabajo queremos destacar que el reconocimiento de los docentes de primer año como referentes cruciales para los ingresantes, puede ser un primer paso a la hora de diseñar estrategias situadas, que atiendan a las particularidades de las diferentes instituciones y que tiendan a considerar a los sujetos reales a los cuales las universidades les abren sus puertas.

## Bibliografía

- Ambroggio, G.; Sosa, M.; Daher, A. & Biber, G.** (2007). Comenzar una carrera en la universidad: las perspectivas estudiantiles. *Cuadernos de Educación*, 5, 83-100.
- Antelo, E.** (1999). *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires: Santillana.
- Becher, T.** (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, D.** (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Blanco, R.** (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Bolívar, A.** (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-23.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C.** (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carballeda, A.** (2002) *La intervención en lo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S.** (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Carli, S.** (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades, Año 3, No. 60*, 41-50.
- Carli, S.** (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa FLACSO, Año 25, Vol. 1, No. 45*, Junio, 81-90.
- Carlino, P.** (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casco, M.** (2009). Afiliación institucional y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Co-herencia, 11*, 233-260.
- Coulon, A.** (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*, Salvador: EDUFBA.
- Chiroleu, A.** (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR editora.
- De Garay, A.** (2001), *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES, México.
- Didou Apetit, S. y Remedi, E.** (2008). *De la pasión a la profesión: Investigación científica y desarrollo en México*. México: Casa Juan Pablos.
- Dubet, F.** (2005). Los estudiantes. *Revista de investigación educativa, 1*. Recuperado el 7 de marzo de 2014 en <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf>
- Dubet, F.** (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I.** (2011). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Buenos Aires: Santillana
- Ezcurrea, A.** (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-UNGS.
- Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C.** (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educação, Vol.36, No 3*, septiembre-diciembre, 351-363.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M.** (comps.) (2012). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires: UNTREF.
- Figuera, P. y Álvarez, M.** (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa, Vol. 28, No. 54*, 31-49.
- Foucault, M.** (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- García de Fanelli, A.M.** (2011). La educación superior en la Argentina. Informe final La educación superior en Iberoamérica 2011. CINDA- Universia-Banco Mundial. Recuperado el 20 de diciembre de 2015 en <http://es.scribd.com/doc/143310732/Ana-Fanelli-Argentina-Informe-Final-CINDA-2011>



- Gairín, J.; Muñoz, J.L.; Feixas, M.; y Guillamon, C.** (2009). La transición secundaria universidad y la incorporación a la universidad. La acogida de los estudiantes del 1er.año. *Revista Española de Pedagogía*, No. 242, 27-44.
- Glaser, B. y Strauss, A.** (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gluz, N.** (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- Gómez Mendoza, M. y Álzaga Piedrahita, M.** (2010). El "oficio" de estudiante universitario: Afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, 85-97.
- Guzmán, C.** (comp.) (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. ANUIES: México.
- IEC-CONADU (2014). Programa de fortalecimiento de la docencia en los primeros años de las carreras universitarias. *Política Universitaria, Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad, Año 1, No.1*, 2-7.
- Johnston, B.** (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Krotsch, P.** (2014). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles? En S. Carli (dir. y comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (pp. 141-163 ). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Michavila Pitarch, F.** (2015). La acogida de los nuevos estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 37-52.
- Marquina, M.** (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (comps.). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes: Buenos Aires: UNTREF*.
- Narvaja de Arnoux, E.; Di Stefano, M. y Pereyra, C.** (2004). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ortega, F.** (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perrenoud, P.** (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Popular.
- Pierella, M.P.** (2014). *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.

- Plotno, G.** (2015). *Universidad, clase social y educación familiar: acceso y graduación en el nivel superior en Argentina*. Tesis de Maestría no publicada, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Sigal, V.** (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia? *Desarrollo Económico*, vol. 33, nº 130.
- Silva Laya, M.** (2011). “El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico”. *Perfiles educativos*, Vol. XXX, No.120, 7-32.
- Tedesco, J.C.** (2014). Una hipótesis de trabajo: Mejorar la enseñanza para democratizar la universidad. *Política universitaria IEC-CONADU*, 1, 32-34.
- Tinto, V.** (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles educativos*, 62, 56-63.
- Yorke, M. Y Longden, B.** (2007). *The first-year experience in Higher Education in the UK*. Final Report for the Higher Education Academy. Recuperado el 2 de febrero de 2017 de [www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperience\\_revised.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperience_revised.pdf).
- Ylijoki, O.** (2000) Disciplinary cultures and the moral order of studying. *Higher Education*, 39 (3), 339-362.

# Acerca de la enseñanza y el aprendizaje en antropología. Preguntas y propuestas de formación en la contemporaneidad

CECILIA PINTO

ELENA BARBIERI

OMAR FERRETTI

antropologiapoliticaspUBLICAS@gmail.com / ebarbier@unr.edu.ar

Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

## Introducción. Para situar la antropología

Las Ciencias Sociales surgen a fines del siglo XIX en un contexto de desarrollo del capitalismo industrial para dar repuestas a las consecuencias generadas por éste: migración, aglomeración en grandes ciudades, desocupación, conflictos sociales, nuevos problemas de salud, etc.

Para su desarrollo epistemológico debió atravesar, según Eliseo Verón, sucesivas rupturas con estructuras de pensamiento como la teología, la metafísica y el sentido común<sup>1</sup>.

En este marco al pensar en nuestra disciplina, la *ciencia antropológica*, no podemos dejar de nombrar y de marcar la situación colonial en la que ésta se desarrolla. Situación que va configurando su objeto de estudio en relación a la mirada, interpretación y explicación de ese 'otro cultural' que fue el mundo colonial.

En clara connivencia con la expansión territorial llevada adelante por las potencias europeas durante la segunda fase de la revolución industrial, la antropología instalará la pregunta acerca del porqué de la diversidad de culturas.

A todas las sociedades, de todas las épocas y rincones del mundo, siempre les ha costado concebir la idea de la unidad de la humanidad en la diversidad cultural. Dicha incapacidad ocurre porque el etnocentrismo se hace presente cada vez que dos sociedades extrañas se encuentran y pretenden reflexionar una acerca de la otra.

Este prejuicio supone una visión de las cosas según la cual el propio grupo se

---

1 El sentido común es un sistema muy complejo de creencias ideológicas, difundido en toda sociedad, acerca de distintos aspectos de la realidad natural y social. Estas creencias tienen por lo general la fuerza de la 'evidencia' absoluta e indiscutible.

considera el centro del mundo y todos los demás son evaluados en referencia a él. Vinculado al orgullo por la propia cultura y al sentido de pertenencia, el etnocentrismo parece adoptar diferentes formas según las sociedades.

A este respecto, el antropólogo Lévi-Strauss comenta que la mayoría de los pueblos denominados “primitivos” consideran que la humanidad termina siempre en sus fronteras étnicas y lingüísticas. Por esa razón es que se consideran a sí mismos con un nombre de etnia que significa “los verdaderos hombres”, en oposición a los extraños que son designados con términos descalificadores<sup>2</sup>.

Por otra parte, las llamadas sociedades ‘históricas’, tampoco han sido demasiado benévolas a la hora de definir al ‘otro cultural’. Así, por ejemplo, el mundo greco-romano antiguo calificaba de “bárbaros” a todos aquellos que no participaban de su forma de vida; y la Europa expansionista del siglo XIX, designaba como “salvajes” o “bárbaros” –según el grado de evolución- a todos aquellos que no pertenecieran a la civilización occidental y cristiana.

En este período surge la primera corriente teórica de la antropología “el evolucionismo” que integrará con otras escuelas (difusionismo, culturalismo, funcionalismo, estructural-funcionalismo), el denominado Modelo Antropológico Clásico, hasta mediados del siglo XX.

A partir del proceso de descolonización que se inicia en 1947 con la independencia de la India, se produce lo que se denomina como la “crisis de la antropología”.

El escenario de los '60 y comienzo de los '70, en el siglo pasado, conforman lo que varios autores definen como “la época de las grandes utopías”, que se mostraban fundamentalmente en el llamado tercer mundo. Como producto tanto de los procesos de descolonización posteriores a la Segunda Guerra Mundial; y a los acontecimientos sociopolíticos como la Revolución Cubana, la guerra de Vietnam, el mayo Francés, la primavera de Praga, y otros. De Argelia a Cuba, Vietnam, etc. el imperialismo parecería en derrota irreversible, y el optimismo histórico se encontraba en la producción intelectual. En el mismo seno del imperio, la corriente crítica era recibida con simpatía y la producción teórica latinoamericana era difundida y debatida en las publicaciones de mayor prestigio en nuestra disciplina; fundando conceptos propios para el quehacer científico de la región, tales como: colonialismo interno, investigación-acción, concientización, marginalidad, discriminación étnica, educación bilingüe y bicultural, etc.

También en esta época podemos marcar una fuerte tendencia a la ruptura de

---

2 Se pueden mencionar, a modo de ejemplo: “estiércol de pájaro”, “huevos de piojo”, “mendigos”, y otras denominaciones por el estilo.

los compartimientos estancos entre la disciplina y a la necesidad de la generación de una ciencia del hombre, como axial también era importante el debate acerca de la responsabilidad del antropólogo y su relación con los procesos sociales. Como destaca E. Garbulsky, hay una fuerte vinculación entre la enseñanza y la producción teórica, mostrándose en la formulación de los programas.

El golpe militar de 1976 en nuestro país, en el marco de los distintos golpes que se sucedieron en América Latina, significó la destrucción sistemática de los procesos de formación que se estaban desarrollando. Etnocidio, genocidio, desmantelamiento del Estado de Bienestar en las distintas esferas, salud, educación; comienzo de las llamadas políticas neoliberales, el reino del mercado frente al sujeto, etc.

En este contexto las ciencias sociales fueron las más golpeadas, dado sus componentes críticos y transformadores, y la antropología no escapó a esta situación.

### **La carrera de Antropología en Rosario**

La dictadura militar diezmó a los antropólogos de la primera generación. En 1977 se efectúa el cierre de la inscripción a la carrera de Licenciatura en Antropología en la Universidad Nacional de Rosario, realizado por los órganos administrativos<sup>3</sup>. Esto significó un quiebre en la producción y pedagogía en el ámbito público nacional, no sólo por la interrupción en la formación, sino por la muerte, desaparición y exilio de muchos docentes y alumnos.

A partir de 1984 se inicia un proceso de reapertura y de creación de nuevas carreras, se eliminan los cupos, lo que implicó un vertiginoso crecimiento de la matrícula no sólo en la disciplina, sino en las otras carreras de humanidades también entre los años 1984 y 1987.

Se crea el del Primer Año Común (PAC) para todas las carreras que se dictan en la Facultad de Humanidades y Artes: Filosofía, Historia, Letras, Antropología, Psicología y Ciencias de la Educación. El PAC estaba conformado por cinco materias de extensión anual: Problemática Histórica, Análisis de Texto, Problemática Psicológica, Problemática del Saber y Problemática Antropológica. Con un objetivo claramente propedéutico, atendiendo a la formación previa y necesaria para abordar a posteriori, las problemáticas más complejas de un disciplina.

El nuevo plan de estudio buscaba articular en un saber integrado y coherente una serie de conocimientos que, de otro modo, corrían el riesgo de quedar aislados

---

<sup>3</sup> Las carreras de antropología son cerradas en todas las universidades del país, con excepción de Misiones.

en compartimentos estancos.

Del mismo modo, esto significó la posibilidad de que los docentes que habían sido marginados de la universidad en los años anteriores volvieran al ámbito académico, reinstalando a la antropología en el mismo; integrando y viéndolos resultados de acciones construidas desde experiencias institucionales por fuera de la universidad, como fueron el C.I.A.R. (Centro de Investigaciones Antropológicas de Rosario), S.A.R. (Sociedad de Antropología de Rosario), A.A.R. (Asociación de Antropología de Rosario).

El contexto de reconstrucción democrática de la nación se refleja en el sentido fundacional que adquiere el Primer Año Común, el mismo ha sido planificado como parte integral de la formación curricular de cada carrera que algunas están en marcha. El número de ingresantes de 1984 es inusitado por su cantidad importante y muestran el interés por las carreras de “Humanidades” en ese año. El hecho de compartir un objeto de estudio en común, o sea, el hombre y sus producciones como ser concreto ubicado como pertenecientes a una determinada cultura y un determinado grupo social, con una historia que le es propia, van también delineando una nueva posibilidad de construcción del conocimiento desde las especificidades a la unidad e interdependencia de todos los fenómenos y de sus procesos de gestación, como criterio de trabajo asegura un enfoque interdisciplinario que enriquece la tarea pedagógica.

Entre sus objetivos se cuentan:

- Ofrecer el marco teórico básico que facilite una aproximación, con criterio científico e interdisciplinario, a la comprensión de los fenómenos sociales de la realidad nacional y latinoamericana
- Posibilitar la interpretación de los procesos sociales desde una perspectiva integral, respetando la especificidad de cada campo de análisis.
- Favorecer la adquisición de estructuras cognoscitivas y/ e instrumentales necesarias para el desarrollo particular de las distintas carreras que comparten este primer año
- Permitir el fortalecimiento de la decisión respecto de la carrera elegida o la oportuna reorientación, tendiente a evitar deserciones o frustraciones<sup>4</sup>.

Cómo plantea Liliana Pérez: *“Fue éste un dispositivo capaz de integrar a distintas generaciones, provenientes de diversas experiencias educativas; desde los*

---

4 Resolución Nº 0042/84 C.A. Fac. Humanidades y Artes.

*adultos que después de muchos años comenzaban a pensar que la Universidad era un espacio para ellos, a jóvenes graduados con los planes de estudios de la dictadura. Todos ellos eran obreros o empleados, pequeña burguesía solventada por los padres o clase media asalariada, de escuelas de élite o escuelas públicas, de carreras técnicas, comerciales o de bachillerato. También por esos años un puñado de jóvenes empezaba a perderle el miedo a la mirada del otro y a pasearse libremente por los pasillos de la Facultad". (Pérez: 2016, pág. 8).*

En este marco la **Problemática Antropológica** presentó como objetivos:

- Introducirse a la especificidad del conocimiento antropológico.
- Analizar a partir de teorías y prácticas antropológicas la construcción de un objeto de estudio de la antropología y de sus conceptos.
- Comprender el condicionamiento socio-histórico e ideológico del conocimiento, específicamente de la antropología pero también de toda la práctica intelectual, y como la multiplicidad de enfoques de la disciplina implican y proporcionan distintos marcos explicativos de la realidad.
- Desarrollar una actitud abierta y crítica hacia las diferentes posturas sustentadas por los autores que manejaran en la bibliografía.
- Problematizar las acciones y actitudes derivadas de mecanismos discriminatorios en general, como de prejuicios etnocéntricos y/o sociocéntricos cotidianos, al contactar conceptualmente con la diversidad cultural y social en el que se expresa el hombre.
- Tomar contacto con líneas de investigación relevantes de antropología contemporánea.<sup>5</sup>

Este proceso de crecimiento de las carreras humanísticas en general sufrieron un estancamiento desde mediados a fines de los '90, debido a la acentuación de la crisis económica del país; que ha implicado un empobrecimiento de capas y sectores medios de donde provenían la mayoría de los estudiantes de ciencias sociales; al encarecimiento del material de estudio y las bibliotecas obsoletas, se suman la falta de presupuesto para la práctica, los planes de estudios no coordinados entre sí a nivel nacional y el deterioro del salario docente a niveles increíbles.

Esta situación por supuesto no es una particularidad de la carrera, sino que es consecuencia de la aplicación del pensamiento neo-liberal al ámbito de la **educa-**

---

<sup>5</sup> La cátedra de problemática antropológica, de cursado anual al igual que las otras problemáticas, tiene 6 comisiones a cuyo cargo están seis equipos docentes con la tarea de desarrollar un proceso pedagógico específico con mil quinientos o mil ingresantes cada año (en el año 2002 hay un número de 1050 ingresantes al PAC, con diferentes porcentajes de elección a las diversas carreras)

**ción superior argentina**, pretendiendo articular a la Universidad con el mercado, estimulando un pensamiento pragmático en oposición a otro de carácter político-emancipatorio. Podemos resumir este modelo en palabras de Ana María chietti, quien sostiene: *“Primero, es un servicio mercantilizado, segundo no existe derecho a la educación sino derecho al acceso, tercero la libertad de elegir establecimiento educativo se vincula a las capacidades individuales, cuarto, empresas ajenas al ámbito educativo brindan información a los consumidores sobre las escuelas, quinto la educación debe responder a la demanda de competitividad que demanda la tecnología, sexto importa prioritariamente la educación básica y reserva la universidad para aquellos que puedan competir, séptimo la autonomía educativa se limita a la libertad para conseguir y administrar los recursos, octavo se privatiza la educación bajo la forma de aranceles o se otorga a las instituciones privadas el mismo carácter y usufructo que a las públicas y noveno no está presente ni se estimula **el pensamiento crítico**”* (Rocchietti: 2001, pag. 9).

### **Consecuencias en el Primer Año Común**

En el ámbito de la Facultad de Humanidades y Artes, el contexto mencionado anteriormente, impactó en las modificaciones de las currículas y planes de estudio; apuntando fundamentalmente al acortamiento de las carreras. Respondiendo a esta lógica de mercado, las carreras de grado – de carácter gratuito- deberían ser rápidas; para así ingresar a las especialidades y carreras de posgrado, que eran pagas.

A partir del año 2002 la carrera de Letras plantea un cambio de plan de estudios y su primer año elige dos problemáticas del PAC y conserva como obligatoria la específica. La carrera de Historia a partir de su nuevo plan de estudio plantea la cuatrimestralización de Problemática Antropológica, Problemática del Saber, y Problemática Histórica como única elección dentro de lo que era el PAC. La carrera de Filosofía presenta cambio de plan de estudio para el año 2003 en el cual aparece una sola problemática que es la específica y opcional Análisis del Texto o Problemática del Sujeto, anuales. Esta situación pone en riesgo la estructura del PAC, demostrando que no ha sido valorizado como un espacio interdisciplinario e introductorio por aquellas carreras que lo han sacado de sus nuevos planes de estudio; pareciendo no continuar compartiendo aquella concepción ideológica académica que dio fundamento a su nacimiento.

Asistimos (no sin resistencias) a la instalación del proyecto neo-liberal en los ámbitos académicos: fragmentación de las disciplinas, especialización de las mis-



mas; mercantilización del conocimiento, las carreras de grado se acortan para dar lugar al reino del postgrado, maestrías y doctorados. Pero fundamentalmente, el objeto de las ciencias humanas que es el sujeto no se lo mira en forma integral y relacional.

Nuevamente nuestra disciplina no queda al margen de este proceso, la carrera se reformula, implementándose por primera vez el **Profesorado en Antropología** pensando también en ampliar el campo profesional y laboral. El cuál entra en vigencia a partir del 2007. Teniendo el título de Profesor en Antropología como alcance:

- Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas del área de la Antropología en todos los niveles del sistema educativo.
- Asesorar y participar en actividades interdisciplinarias dentro de las instituciones educativas de cualquier nivel de enseñanza así como en actividades relacionadas con la investigación educativa. (Resol. C.S. N°637/2006).

### **Cómo y Cuáles son nuestro Estudiantes**

Desde nuestra cátedra, en el inicio del ciclo lectivo, anualmente realizamos una breve encuesta en los estudiantes, a los efectos de obtener una caracterización socio-económica de los alumnos. Esta caracterización nos permite acompañar de manera más particularizada algunos casos (trabajadores de jornadas completa, madres con niños a cargo, trabajadores con horarios rotativos, etc.). Esta información también nos ha permitido observar los cambios que se sucedieron en el transcurso de estos años.

Antes de describir nuestra población estudiantil queríamos compartir algunas reflexiones sobre la categoría juventud que es el núcleo principal de nuestro trabajo diario.

Se entiende **juventud** como un proceso de incorporación a la sociedad (adulta) que necesariamente pasa por el mundo del trabajo. Diversos autores coinciden en que son necesarias ciertas "adquisiciones" y responsabilidades para el logro del proceso de inserción en la sociedad de los adultos:

- la independencia económica
- la auto administración de los recursos para el propio mantenimiento

- la autonomía personal
- la constitución de un hogar propio

Las críticas condiciones socioeconómicas a las que asistimos en la actualidad sitúan a la juventud en una posición social de marginación y precariedad crecientes, de resultados cada vez más preocupantes e insospechados. Entonces, “serán jóvenes todos aquellos miembros de la sociedad en fase de transición hacia el trabajo”. El proceso de juventud durará mientras dure el joven el lograr insertarse en el mercado de trabajo de forma plena. Hablar de juventud de forma genérica y homogénea no tiene gran sentido en nuestros días, ya que esta transición laboral muestra una realidad totalmente diversa, plural, afectando distintos niveles socioeducativos de jóvenes.

Margulis y otros, estudian la dimensión cultural en problemáticas juveniles, destacando: a) los intensos cambios experimentados en un periodo relativamente breve -las últimas dos o tres décadas-, lleva a que las generaciones adultas perciban con claridad que los jóvenes habitan hoy en un mundo cultural cuyas pautas y costumbres son muy diferentes de las que eran vigentes en su propia adolescencia y juventud; b) que en este, como en otros aspectos, la cultura actual no presenta pautas uniformes, y si bien es visto como innovador respecto a pautas del pasado, este presente no es igual para todos los sectores sociales. Recupera a la cultura, como acercamiento a los códigos que subyacen a las prácticas, a los sistemas de hábitos, creencias, valores y lenguajes que permiten describir, apreciar y tornar relativamente inteligibles los comportamientos cotidianos de los jóvenes, insinúan nuevos ámbitos de conflicto y desencuentro y acarrear costosos procesos de ajuste que comprometen la subjetividad. La descripción y reflexión sobre el concepto de juventud y el modo en que los medios masivos presentan la juventud, la forma en que es considerada, los mensajes vinculados con las políticas públicas; los lenguajes juveniles; el cuerpo y la forma en que es procesado; la moda; la juventud en contextos de extrema pobreza, incluyendo el caso de mujeres jóvenes en barrios marginales; la relación de la juventud con la política, el tiempo libre y el uso que hace de los espacios públicos.

Se vive en un mundo en el que caducaron, en el plano del trabajo y la reproducción de la vida, los saberes, la experiencia, la calificación y los derechos sociales, y sobrevienen nuevos e intensos procesos de exclusión, sostenidos en dudosas teorías que reposan, básicamente, en una presunta racionalidad de los mercados.

Dentro de esta categoría de “jóvenes alumnos” podemos encontrar:

- Egresados del Secundario

- Desertores de otras Carreras
- Desempleados
- Trabajadores
- Madres jóvenes

A nuestra cátedra también asisten como alumnos, profesionales de otras carreras que quieren incorporar conocimientos de las ciencias sociales, mujeres que debieron suspender los estudios por maternidad, aquellos que debido a contextos políticos y económicos se vieron obligados a migrar, esto en un porcentaje menor.

## **El trabajo en el aula**

Como ya lo hemos planteado, la Antropología se constituye como disciplina científica a partir de la mitad del siglo XIX en un proceso histórico atravesado por contextos sociales, económicos y políticos. En ese marco esta disciplina buscó y busca comprender a los “otros”, a la “alteridad” que nos constituye como seres humanos. Para ello acuñó una serie de términos que condensan algunas de sus contribuciones al conjunto de las ciencias sociales como el de cultura y una metodología que hace a su especificidad, el “trabajo de campo”.

La formación antropológica constituye, además, un aporte, tanto desde su tradición como desde los actuales debates teóricos-metodológicos, a la comprensión más profunda de los procesos sociales, en su total complejidad y diversidad, realizando múltiples descentramientos sociales, culturales e históricos.

Desde esta perspectiva el programa se organiza en base a tres núcleos problemáticos, a saber:

### 1. Núcleo I

Caracterización de la Antropología como disciplina científica:

- a. La Antropología como disciplina científica. Su especificidad. Sus campos. Relaciones con otras ciencias.
- b. Fundamentos históricos y filosóficos del surgimiento de las disciplinas antropológicas. Antecedentes. La constitución de la/las disciplinas en la segunda mitad del siglo XIX. El evolucionismo.
- c. La antropología clásica en la primera mitad del siglo XX: difusionistas, culturalistas, estructural-funcionalistas. El estructuralismo.
- d. El proceso de descolonización y las “crisis de la antropología”. Las denominadas corrientes contemporáneas.

e. Antropología y contexto actual: la problemática de la denominada “globalización”. Intervención y ética profesional.

## 2. Núcleo II

### *El concepto de cultura en Antropología:*

a. Cultura en sentido cotidiano, en la filosofía y en la antropología. Desarrollo del concepto de cultura y su vinculación con los de sociedad y civilización. Antecedentes en el Iluminismo.

b. Distintas concepciones teóricas desde el evolucionismo clásico, y dentro de las corrientes de la Antropología Clásica. La problemática de la cultura en el pensamiento antropológico contemporáneo.

c. Desarrollo de las problemáticas: Cultura – naturaleza; cultura – raza; cultura – sociedad – individuo; cultura- género; cultura – identidad; cultura – etnia; cultura y clase social; cultura y subcultura; cultura de la pobreza; culturas populares; culturas subalternas.

## 3. Núcleo III

### Algunas Problemáticas Contemporáneas:

a. Antropología y sociedades “complejas”. La perspectiva antropológica en relación a los problemas de los “sectores subalternos”.

b. Relaciones sociales y discriminación: estereotipos sociales, roles y estereotipos genéricos, estigmatización, marginación, exclusión. Diversas formas de expresión. Xenofobia, racismo, etnocentrismo, androcentrismo.

c. El significado del Trabajo y sus distintas conceptualizaciones. División sexual del trabajo. Los procesos y transformaciones en el mundo laboral. Conflictos Sociales, políticas públicas y estrategias colectivas.

En relación a la metodología didáctica, la cátedra se desarrolla en dos modalidades: clases teóricas y prácticas. Las primeras aportaran a la reflexión y a la problematización que es objeto de cada núcleo; contextualizando, conectando y ampliando los distintos puntos de vista que se hayan priorizado en el tratamiento bibliográfico.

Con respecto a la modalidad de trabajos prácticos se pone énfasis en la producción de los estudiantes, aludiendo a la necesidad de inducirlos y entrenarlos en el conocimiento antropológico (como estudiantes y futuros profesionales) como así también en la atención de los estilos de expresión, sea esta escrita u oral. Tratándose de una competencia esencial de la práctica profesional y académica, el rigor de la escritura

ra y la expresión oral son particularmente atendidos y constituyen objeto de evaluación permanente.

Si bien desde la organización curricular se presentan como dos espacios de trabajo, desde nuestra perspectiva entendemos que es fundamental no dicotomizar entre clases teóricas y prácticas; porque la separación entre teóricos y prácticos conducen a una fragmentación del conocimiento.

El docente como coordinador del grupo, facilita el diálogo, la comunicación, guía la tarea de aprendizaje brindando la información necesaria que permite al grupo trabajar e investigar a partir de su propia experiencia y cotidianeidad.

Como objetivos de nuestro trabajo nos propusimos:

- Crear en el aula una pedagogía de la producción como alternativa radical a la pedagogía del consumo y de la imposición del conocimiento.
- Privilegiar la relación entre el estudiante, y el conocimiento, no con un conocimiento que le es dado, sino con uno que se construye.
- Combatir la rutinización del saber curricular.
- Posibilitar la construcción del conocimiento como resultado de un proceso de producción y apropiación grupal e individual.

Enmarcándonos dentro los objetivos específicos de la materia, nos interesa:

- Que el alumno adquiera hábitos de análisis críticos.
- Que el alumno problematice acciones y actitudes derivadas de prejuicios etnocéntricos y/ o socio céntricos de la vida cotidiana.
- Que el alumno comparta la responsabilidad del trabajo grupal y la producción cooperativa.
- Que el alumno desarrolle lazos de solidaridad, en la tarea de construcción de conocimiento, desde el trabajo grupal.

Con esta perspectiva, pensamos que el trabajo en grupo, nos permite pensar, reflexionar, escuchar, relacionar las propias opiniones con las ajenas y respetar al otro.

Para ello implementamos textos claves, disparadores que permitan reflexionar sobre alguna problemática y profundizar en los conceptos que estos sugieran. Les proponemos trabajar un texto en tres momentos:

- Un primer momento de encuentro con el texto, presentación del mismo por el docente: "El contexto y el texto".
- En segundo momento "Las consignas y el trabajo grupal". En este caso el docente construye consignas de trabajo. Estas se fijan de acuerdo a los objetivos que pueden ser, re trabajar un problema, o, que se confeccionen

una lista de dudas o temas que el texto "sugiera". Trabajando en pequeños grupos.

- Por último: "Reencuentro con el texto". Pasamos del pequeño grupo a encontrarnos todos, para discutir en plenario lo volcado por cada grupo. Luego realizamos una primera síntesis y apropiación grupal e individual, para volver a problematizar.

Como ejemplo de esta metodología nos referimos a la problemática de los conceptos de raza y racismo, en general a partir de los textos disparadores surge en los alumnos la necesidad de presentarse por fuera de todo tipo de prejuicio o preconcepción. Y es allí justamente donde aparece la intervención del docente, donde se desnaturaliza las concepciones incorporadas de cada uno de nosotros.

De este modo se problematiza el propio pensamiento intentando pasar de "decir lo que se piensa" a "pensar lo que se dice" y "pensar lo que se piensa", que a nuestro entender es el objeto de la pedagogía.

## **A modo de cierre**

La recuperación de la democracia, significó para los antropólogos rosarinos la reapertura de la carrera en el año 1985, y sus primeros graduados son de los años 90' y 91'. Podríamos decir que recorrimos una primera etapa fuertemente **disciplinar**, de búsqueda de identidad y especificidad de la profesión, y es lógico que fuera así después del proceso de desmembramiento que se había vivido. Fue como empezar a reconstruir la historia de la Antropología en Rosario.

En una muy rápida secuencia histórica podríamos decir que hay un segundo momento donde la **interdisciplina** aparece como objeto de reflexión y desafío, y que se desarrolla básicamente a partir de 1997, con la inserción de numerosos antropólogos y estudiantes en distintos espacios de gestión pública. Fundamentalmente a través de convenios con la Municipalidad de Rosario y otras áreas gubernamentales, que a la actualidad continúan con distintas modalidades. En la práctica profesional en la gestión, la interdisciplina se presenta como preocupación no sólo teórica, sino de acción (en el sentido de toma de decisiones); poniendo al descubierto la escasa preparación en las formaciones de grado de las disciplinas sociales en general para pensar en términos multidisciplinares.

Como actores activos de todo este proceso, y en una reflexión permanente sobre los procesos de formación, entendemos que la 'realidad no es disciplinaria' y que por tanto la complejidad de los procesos sociales ofrece múltiples entradas.

Este permanente repensar nuestro campo de enseñanza nos motivó a revisar la visibilidad y las consecuencias de la política pública, implementadas en el ámbito de la universidad, su impacto en las currículas y en el posterior desarrollo profesional.

Como plantea Sanchiz (2009), las políticas públicas se hallan en el lenguaje, en lo discursivo, en los documentos donde se encuentran los lineamientos de los programas y proyectos, en las instituciones por donde circulan los distintos actores que intervienen en la construcción de la misma, y en la sociedad civil, entre otros.

En este sentido es que quisimos nuevamente reencontrarnos con la posibilidad de discutir y reflexionar sobre el ‘encuentro de saberes’ en el campo de la experiencia del Primer Año Común, a la luz de las consecuencias en la formación de la implementación –siguiendo una política pública- de los planes de estudios gestados en el final del siglo pasado; planes aún vigentes y que nunca se evaluaron.

Entendemos que debemos plantearnos las discusiones sobre la situación actual de especializaciones y fragmentaciones (en el campo de las ciencias sociales y humanísticas) ya en la formación de grado; recuperando discursivamente el modo de funcionamiento con el que se gestó el PAC, para aportar a una reorganización de los campos de interés, orientándose en función de problemáticas y no de comportamientos disciplinarios.

Como sostenía Edgardo Garbulsky “... la construcción y renovación conceptual y de categorías que forma parte de nuestro hacer, debe tener en cuenta que las mismas son herramientas para el trabajo concreto. La participación del científico social y del antropólogo en los procesos en que están involucrados los sujetos con los que trabajan, hace a la responsabilidad social del intelectual. Asumirla posibilita el camino- nunca cerrado- de la cognición” (Garbulsky: 1996).

En síntesis, es un momento de gran responsabilidad para la Universidad Pública intentando forjar pensamientos y prácticas alternativas que podrían estar dirigidas hacia el trabajo cooperativo y la horizontalidad democrática como fórmula sintetizadora para participar colectivamente en la vida universitaria.

## **Bibliografía:**

**Abonizio, Marta y Tossi, Ana** (2006): “Trayectorias laborales y modalidades ocupacionales en jóvenes de diferentes niveles socioeducativos: la ilusión del trabajo”. Informe Proyecto Investigación y Desarrollo (PID), Fac. Psicología. UNR.

- Achilli, Elena.** (2005): "Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio". Rosario. Laborde Editor.
- Fernández Ana Carmen.** (2002): "Antropología Imaginada. Reflexiones a partir de cuestionarios con alumnos del PAC", Ponencia Jornadas Antropología. UNR.
- Garbuslky, Edgardo.** (2001) "La antropología crítica latinoamericana entre los '60 y '70. Reflexiones desde el cono sur". IV Congreso Chileno de Antropología, Sgo. de Chile.
- (2001): "Antropología y desafíos actuales", Revista Esc. Antropología de Rosario, UNR, Vol. VI.
- (1996): "El antropólogo entre la crítica y la acción". En Simposio Regional de Ciencias Antropológicas del Cono Sur. Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- Hintze, Susana** (1996): "Problemáticas, enfoques y técnicas en el estudio de las políticas sociales", en Políticas sociales: contribución al debate teórico-metodológico. EUDEBA, Bs. As.
- Menéndez, Eduardo** (2010): "La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo". Prohistoria. Rosario.
- (1991): "Definiciones, indefiniciones y pequeños saberes". Revista Alteridades, N°1, México.
- Pérez, Liliana** (2016): Prólogo de "Democracia y Universidad una memoria del PAC", Rosario. FHUMYARediciones.
- Rocchietti, Ana María** (2001): "Editorial Revista Escuela de Antropología", UNR.
- Agudo Sanchíz, Alejandro** (2009): "Conocimiento, lenguaje, poder e intermediación. Perspectivas contemporáneas en la antropología de las políticas públicas. Estudios Sociológicos XXVII. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59820689003>> ISSN0185-4186
- Verón, Eliseo** (1985): "El surgimiento de las Ciencias Sociales", Siglomundo, Bs. As.



# Los saberes de los profesores de secundaria: estableciendo “puentes” entre el ejercicio de la profesión y la formación inicial

MA. JOSÉ PORTA

ANA LÍA COMETTA

mjporta@unsl.edu.ar/ mariajoseporta@yahoo.com.ar / acometa@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

## Introducción

La siguiente ponencia presenta un avance preliminar de una investigación en curso- que forma parte del trabajo final de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)- acerca de los saberes de los profesores de Secundaria y se encamina a compartir el análisis parcial de los datos recolectados a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad, primordialmente, a egresados de diferentes profesorado de la UNSL<sup>1</sup>, que se desempeñan en el Nivel Medio. Para abordar la tensión entre la formación y la práctica docente, como constructos teóricos y realidades complejas del campo pedagógico y didáctico, resulta prometedor recurrir al tema de los **saberes docentes** (denominado también “conocimiento docente”, “saberes de oficio”, “conocimiento práctico”) como categoría que se instala como parte del movimiento de la profesionalidad docente, reflejando las tendencias de las políticas educativas actuales.

Los saberes docentes han cobrado una relevancia especial en los últimos años, en la preocupación de avanzar en una mejor comprensión de la práctica del profesorado, especialmente de Secundaria, por medio del estudio de los saberes que utilizan realmente los docentes en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas; esto es acercarse a las prácticas para revelar cuáles son estos saberes, comprender cómo se fueron construyendo y cómo se integran en las tareas que llevan a cabo los profesores, según el sentido que le atribuyen a su práctica o acción en razón de las intenciones, motivos o propósitos que la orienta. En la presente ponencia

---

1 La Universidad Nacional de San Luis tiene una larga trayectoria en la formación del profesorado; en la actualidad forma profesores para el nivel secundario en varios campos del conocimiento (Matemática, Física, Ciencias Biológicas, Química, Psicología, Ciencias de la Educación, Tecnología) que se insertan, la mayoría, como docentes en escuelas secundarias.

cia, nos orientamos a identificar y analizar los saberes que los profesores poseen y ponen en juego en sus prácticas cotidianas en escuelas secundarias de la ciudad de San Luis, según algunos interrogantes planteados: ¿qué saberes ponen en juego los docentes en sus prácticas cotidianas?, ¿cómo se originan y se construyen esos saberes? ¿Qué características presentan estos saberes en el contexto actual de las escuelas secundarias? Estas preguntas, a la manera de objetivos del estudio, nos posibilitarán ir estableciendo "puentes" entre el ejercicio de la profesión y la formación inicial del profesorado, contribuyendo así a la mejora de los dispositivos de formación en la UNSL.

### **La Formación docente inicial: ausencias y limitaciones**

Antes de esbozar las características de los programas de formación<sup>2</sup> docente inicial, especialmente de Secundaria, con sus persistencias y cambios tenues o "de superficie", es necesario enunciar ciertas particularidades de este nivel que configuran el sistema de formación docente respondiendo al formato tradicional de la secundaria, avanzando además en otras características emergentes y de actualidad de la escuela secundaria.

En nuestro país, la expansión de la educación media trajo aparejado el proceso de profesionalización de la docencia en los inicios del siglo XX (Pinkasz, 1992). Desde entonces, la escuela y el ejercicio docente han mutado. Hoy, los profesores de la escuela secundaria se enfrentan a múltiples demandas y desafíos que plantean los escenarios escolares en un contexto de profundas transformaciones políticas, culturales y tecnológicas expresadas en la diversidad (cultural y social) de los estudiantes, nuevas formas de circulación del conocimiento y la información, fenómenos de pobreza, fracaso escolar y marginación, nuevos modos de organización familiar, acentuación de las diferencias intergeneracionales, etc., en una escuela que conserva en la actualidad casi intacto su formato original desde su configuración institucional a fines del siglo XIX (Porta, M.; Cometta, A, 2016).

Esta situación ha propiciado una reflexión profunda acerca de la formación del profesorado y de la profesión docente dado que pareciera que la formación de grado en las instituciones formadoras no prepara a los docentes para la realidad en la cual ejercerán su profesión, cuestión que ubica a la formación docente institucionalizada como una empresa inconclusa (Achilli, 1986). A pesar de los cambios producidos en

---

<sup>2</sup> Nos referimos a "programas de formación" en sentido amplio, incluyendo la propuesta programática o plan de estudios, así como su desarrollo en situaciones concretas de formación.

los programas de formación en los últimos años: incremento de años de estudio, de conocimientos formalizados y de espacios de prácticas, etc.; la lógica aplicacionista y la primacía de los conocimientos disciplinares resultan aún dominantes especialmente en la formación de profesores de secundaria, rasgos que acentúan la distancia con la realidad del ejercicio profesional. La relación entre formación inicial y práctica profesional implica reconocer la diferencia entre la vivencia y realización del oficio y lo que el tiempo de formación en la universidad puede proporcionar como preparación. En este sentido, sabemos que el saber que sostiene y da sentido a la tarea del profesorado, no tiene las mismas características ni cualidades que el conocimiento disciplinar y tampoco se resuelve aplicándolo a la práctica (Schön, 1992; Contreras, 2013; Tardif, 2004).

La lógica disciplinar y aplicacionista predominante en los programas de formación del profesorado está regida por cuestiones de conocimiento y no por cuestiones de acción. Cuando finaliza la formación, los profesores comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no son fáciles de comprender o traducir en la acción cotidiana y algunos se desestiman por no tener "*valor de uso*" (Salinas, 1995), es decir que no favorecen propuestas estratégicas de acción según las condiciones contextuales de la práctica. Por otro lado, los saberes prácticos o experienciales, que se construyen en las situaciones cotidianas de la práctica poseen escaso reconocimiento y, en general, no suelen ser considerados en las instancias formales de formación –inicial o en servicio–, a pesar de que tienen una influencia relevante en las prácticas cotidianas y en la configuración de la identidad y el desempeño profesional.

La formación de docentes constituye un campo que ha merecido especial atención en los últimos veinte años, en EEUU, Europa y América Latina, vinculado a una insatisfacción social generalizada respecto a la debilidad de los sistemas educativos para hacer frente a los complejos escenarios actuales y a una desvalorización de la profesión docente, en general. En Argentina desde la apertura de la democracia los movimientos de reforma a la formación inicial del profesorado de secundaria–a nivel de política educativa nacional y los encarados por las propias Universidades– no parecen ser propicios hasta el momento. Si bien en el último tiempo ha ganado terreno una nueva epistemología "de la práctica" (Schön, 1992; Tardif, 2004; Zeichner, 2010)<sup>3</sup> que apunta al desarrollo de un profesorado autónomo, con capacidad reflexiva y a una visión que reconoce a la enseñanza como un proceso

---

3 El surgimiento de esta nueva epistemología tiene que ver en gran parte con el auge de la investigación cualitativa, etnográfica, fenomenológica, hermenéutica y crítica en el campo de la educación, la enseñanza y la docencia.

complejo y multidimensional; esta influencia resulta muy débil aún en los programas de formación docente. En esta situación, convergen varios aspectos que destacamos no por su carácter novedoso, sino por su persistencia y obstinación:

- La actividad docente refiere a dos conceptos inseparables "*saber*" y "*profesionalidad*" que rara vez caminan juntos en la formación, considerando que la profesionalidad se define a partir del saber docente y éste se transforma a través del ejercicio de la profesión. En la formación, la profesionalidad docente es vista como algo a lo que hay que llegar, más que un proceso de construcción personal, identitario y social. A esto se agrega que en la actualidad las nuevas demandas que se plantean a la profesión docente, tienen escasa consideración en la formación.

- El conocimiento acerca de la enseñanza se debate entre dos polos: el *conocimiento formal*, más cercano a la ciencia, elaborado por expertos e investigadores con externalidad al profesor y el *conocimiento práctico*, elaborado por los propios profesores a partir de su formación académica y en el ejercicio de su práctica. El primero aún sigue siendo hegemónico en la formación del profesorado de secundaria en la universidad, por su impronta disciplinar y académica. Según esta tradición academicista (Davini, 1995), se observa la permanencia del "*principio de isomorfismo*" en la formación (los profesores se forman con una especialización y titulación equivalente a la materia a enseñar), apuntalado tanto por el corporativismo universitario como por la estructura organizativa o el formato preponderante en la escuela secundaria (Bolívar, 2007).

- El predominio de una epistemología del conocimiento que separa sujeto/objeto suponiendo que las premisas y conocimientos se aplican sin más a la práctica pasando por alto que los conocimientos transmitidos en la formación constituyen una falsa representación de los saberes de los profesores respecto a su práctica. Este modelo supone además que la formación docente comienza en la universidad ignorando las creencias y representaciones construidas con anterioridad acerca de la enseñanza y de la que son portadores los estudiantes (Tardif, 2000).

- Los saberes disciplinares y pedagógicos incorporados en la formación docente preceden a la práctica profesional y no son resultado de ella; esa *exterioridad del conocimiento* contribuye a que los profesores menosprecien su propia formación pedagógica y didáctica especialmente, asociándola a teorías abstractas con escasa vinculación con la realidad, tal como lo muestran numerosas investigaciones al respecto. Por otra parte, el conocimiento acerca de la disciplina a enseñar, si bien se revela como definitorio de la profesionalidad del docente de secundaria, no es objeto de problematización.

Mientras los programas de formación mantienen sus problemas crónicos, resistentes al cambio, la escuela secundaria no es la misma; por el contrario se la reconoce tanto en las perspectivas social e investigativa como el nivel más problemático del sistema educativo. La escuela secundaria si bien muestra aún la permanencia de un formato tradicional, configurado a fines del siglo XIX que se caracteriza por las siguientes notas distintivas: currículum clasificado en disciplinas; designación del Profesorado por especialidad y horas cátedra; agrupamiento de los estudiantes por grupos de edad, entre otras (Southwell, Feldman, Terigi); los cambios sucedidos tanto en la política educativa nacional a partir de las últimas reformas educativas, especialmente con la Ley de Educación Nacional que dispone la obligatoriedad de la Educación Secundaria (ES) como en el contexto socio-cultural, económico y tecnológico, plantean nuevas exigencias a los docentes y una re-definición de la profesión que la formación inicial parece no estar dando respuestas todavía, situación ésta que reactualiza lo que Feiman-Nemser y Buchmann (1988) denominan "*la laguna de los dos mundos*". Ante este panorama, nos interesa destacar dos perspectivas sobre la problemática, una más propositiva desde las políticas educativas hacia la Secundaria obligatoria y otra más crítica producto de la investigación. En el primer caso, el Instituto Nacional de Formación Docente –INFOD<sup>4</sup> - (2013) presenta algunos puntos a considerar en la formación inicial para la ES; además de la formación disciplinar y pedagógica propone una serie de desafíos, como: **nuevas funciones docentes**, como las tutorías para el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes; el **trabajo colectivo** junto a otros colegas; la **evaluación** pensada como parte del proceso de enseñanza y prácticas evaluativas que contribuyan a la universalización del nivel y a una escuela secundaria inclusiva; **convivencia escolar** que comprende la autoridad docente, el ejercicio pleno de la ciudadanía y la participación estudiantil en la escuela; **los sujetos estudiantes y las culturas juveniles**; **el uso de las TIC** (Tecnologías de la Información y la Comunicación) con finalidad formativa incrementan las posibilidades de enseñanza y de aprendizaje y la enseñanza de Educación Sexual Integral según lo establece la Ley 26. 150. En el segundo caso, Terigi (2011) construye el concepto de **vacancias** partiendo de la metáfora de un lugar que se percibe como libre y que puede ser ocupado (por los conocimientos necesarios) y al mismo tiempo, un lugar vacante no siempre está vacío sino que pudo haber sido ocupado por algo, de acuerdo con los docentes en actividad, por saberes adquiridos en la práctica. Las vacancias definen a todos aquellos conocimientos ausentes o que no fueron

---

4 El Instituto fue creado por la Ley de Educación Nacional, como organismo encargado de planificar y concretar las políticas nacionales dispuestas para la formación docente inicial y continua (Art. 76).

adquiridos en la formación inicial y que son considerados relevantes y necesarios por los propios docentes en ejercicio, según lo expresan. Estos conocimientos, que fueron adquiridos en contacto con la práctica, podrían, a juicio de la autora, incluirse en los planes de estudio de las instituciones formadoras para mejorar el desempeño docente. Entre las vacancias identificadas, se advierten algunas coincidencias con los desafíos planteados a la formación inicial por el INFOD, como por ejemplo: conocimientos ligados a la dimensión institucional del trabajo del profesor (comprende nuevas funciones, trabajo colectivo); las TIC, el conocimiento de los adolescentes y su cultura. Sin embargo, en su estudio Terigi identifica como vacancias algunas referidas a la formación disciplinar como la selección del conocimiento para ser enseñado (contenido escolar) y el aislamiento y fragmentación en el trabajo colectivo por la fuerte especialización disciplinar (muy valorada). Otra vacancia se observa en la formación didáctica dado que se posee un escaso saber didáctico, poco discriminado del campo de la Pedagogía y desvinculado del saber disciplinar específico.

Si miramos las vacancias (y desafíos) en la formación inicial del profesorado, es importante situarla en el contexto del desempeño laboral, que nos devuelve una imagen de un docente "tironeado" por los agentes de las políticas educativas, la comunidad educativa (tutores, estudiantes) que hacen que su práctica se convierta en una tarea titánica, compleja, casi imposible y desalentadora, en la mayoría de los casos, generando según Bolívar (2007) una crisis de identidad en los profesores novatos, *"yo no he estudiado para esto"* o los directivos refieren frecuentemente a la *"falta de formación"* de los docentes principiantes (Menghini, 2015).

### **El ejercicio de la profesión: de la práctica de enseñanza a la práctica docente**

Si bien la formación inicial es un trayecto importante, impone límites a la formación del profesorado. En este sentido, la identidad y el quehacer profesional se alcanzarían en la práctica pedagógica cotidiana que se desarrolla bajo tensiones, satisfacciones, experiencias, demandas, desafíos, interpelaciones, etc. en el contexto de la escuela, considerada como otro ámbito de formación (socialización profesional, Pérez Gómez (1997) y Tardif (2004).

Referir a los saberes docentes nos lleva a situar la acción pedagógica en el contexto de la institución. De acuerdo con Achilli (1986: 6), la práctica docente puede entenderse *"como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en deter-*

*minadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro*". La práctica pedagógica comprende a la práctica docente pero esta última la supera pues implica una serie de actividades y relaciones que la trasciende y que permite conocer la realidad de los docentes. La práctica pedagógica circunscribe el trabajo del docente con el conocimiento y con los alumnos en el aula. La práctica pedagógica define el trabajo del docente.

Partiendo del concepto de Achilli, rescatamos todos aquellos factores, el contexto y la cultura institucional que incide en la práctica pedagógica cotidiana, también destacamos la concepción de práctica pedagógica de Boudon (2003 citado por Latorre Navarro, 2005: 9) entendida como *"el resultado de acciones, decisiones, actitudes, creencias y comportamientos individuales; elementos que se articulan entre sí para producir buenas razones, es decir motivaciones y mecanismos por los cuales se dan puntos de apoyo a partir de los que objetivos y modalidades de la acción pueden ser legitimados a los ojos de los actores sociales; y que, dichas buenas razones constituyen las bases para que los actores piensen lo que piensan, crean lo que creen y hagan lo que hacen"*. Esta definición complementa la concepción anterior pero centra la atención en el sujeto docente y nos acerca a la perspectiva de la nueva epistemología de la práctica, donde los profesores despliegan o ponen en juego una amalgama de conocimientos, habilidades, valores, aptitudes y actitudes que les posibilitan relacionarse con distintas facetas de su quehacer donde las incertidumbres, paradojas, dilemas, indeterminación, intuiciones, características personales, expectativas y el sentido común ocupan un lugar importante, apoyados en las rutinas propias de la tradición profesional. Este saber acerca del oficio que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas es temporal; se asienta en conocimientos, representaciones y creencias construidas en su propia experiencia de vida y como escolares, en los conocimientos formalizados adquiridos / construidos en la formación de grado y en las experiencias de socialización a lo largo de su trayectoria profesional. Es en esta trayectoria, donde aprende los "gajes del oficio" en un proceso de identificación e incorporación a las prácticas y rutinas institucionalizadas de los grupos de trabajo (Lortie, 1975; Tardif, 2000, 2004; Huberman, 2000).

En otras palabras, los docentes se apropian de los saberes necesarios para desempeñar su práctica docente y los construyen durante el trabajo en las escuelas, en la interacción con los diversos sujetos que participan en ella: comunidad, padres, autoridades educativas, directivos, maestros y alumnos.

## Los saberes docentes: enfoques y perspectivas

Para abordar la tensión entre la formación y la práctica docente, resulta pertinente acudir al tema de los **saberes docentes** (denominado también “conocimiento docente”, “saberes de oficio”, “conocimiento práctico o profesional”), que ha cobrado una relevancia especial en los últimos años, en la preocupación de avanzar en una mejor comprensión de la práctica del profesorado secundario, a través del estudio de los saberes que utilizan realmente los docentes en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas. En la perspectiva que se asume, el desarrollo de la investigación acerca de las prácticas docentes y la enseñanza que focaliza el interés por los saberes que los docentes ponen en juego en el desempeño de su actividad, coloca este tema en un lugar preferencial que centra su eje de indagación en lo que saben o conocen los profesores y en los procesos que despliegan en su adquisición, actualización o producción (Montero, 2002). Si bien la tarea esencial del profesorado es la enseñanza o práctica pedagógica, la acción docente, como acción social, política y ética, trasciende el microcosmos del aula en razón de la fuerte incidencia que tienen los condicionantes institucionales y sociales en la actividad de enseñanza (Edelstein y Coria, 1995; Achilli, 1986), facilitando u obstaculizando la emergencia, movilización o construcción de determinados saberes y no otros.

Si bien los saberes docentes han sido objeto de numerosos estudios, se trata de un tema complejo sobre el cual aún no hay suficiente evidencia empírica, reconociendo que en el habla hispana, francófona y portuguesa se localizan los aportes más significativos. En nuestro país desde el trabajo pionero de Achilli<sup>5</sup>, (1986), las producciones acerca del tema son recientes y constituyen referentes para la investigación. Aún desde diferentes perspectivas teóricas, los estudios y aportes, se apoyan en algunos supuestos que se comparten:

- Existe un repertorio o base de conocimientos que los docentes ponen en juego en las situaciones concretas de su práctica y por lo tanto, son inherentes a su función y lo diferencian de otros profesionales.
- Los profesores disponen de un amplio bagaje de conocimientos, creencias y teorías personales a través de las cuales interpretan y otorgan sentido a su práctica cotidiana;
- Lo que los profesores piensan y saben es relevante para comprender las decisiones y acciones que toman en la clase;

---

<sup>5</sup> Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Bs. As.: CRICSO.



- Los saberes docentes son plurales y heterogéneos, provienen de diversas fuentes y se adquieren en el tiempo en un proceso en el que convergen factores biográficos, institucionales, sociales, culturales, etc.
- Los saberes docentes son históricos o temporales. Además del carácter plural y heterogéneo, los saberes docentes tienen un componente histórico porque el docente los fue construyendo a través de su trayecto de formación.
- La formación docente entre el "ser" y el "saber". En la docencia como en otras profesiones prácticas, adquiere relevancia un tipo especial de saber denominado "experiencial" o "práctico", "de oficio" o "personal", se trata de un saber propio y singular, que toma cuerpo (se encarna) en el educador, lo implica completamente, y es fruto de la experiencia vivida y de la reflexión sobre ella (Blanco García y Sierra Nieto, 2013; Tardif, 2004; Contreras, 2010).

En este sentido, la naturaleza de la actividad docente requiere que la formación articule las tradiciones de pensamiento (teorías) y la experiencia vivida de los estudiantes (en etapas previas de socialización y aún en el trayecto de formación inicial) propiciando el desarrollo de procesos reflexivos que posibiliten la toma de consciencia sobre los referentes o supuestos en los que se asienta el criterio profesional (Schön, 1992; Edelstein, 2011; Perrenoud, 2006).

En la última década se registran, especialmente en Europa Occidental y en Latinoamérica, un gran caudal de producciones académicas y científicas referidas a los saberes del docente o saberes docentes orientados, en general, a interpelar los programas formativos del Profesorado en relación a las prácticas pedagógicas de los docentes. Así, algunos estudios abordan la temática de manera amplia como en el caso de Tardif (2000, 2004) y otros tratan, específicamente, alguna "clase" especial de saberes docentes<sup>6</sup>

---

6 Los estudios acerca de los saberes docentes constituyen un campo complejo y diverso en los que se alude indistintamente y con escasa clarificación a conceptos como "conocimiento docente", "saberes docentes", "conocimiento o saber pedagógico", etc.

Algunos autores norteamericanos como Jackson (1991), desde la Etnografía en el ámbito educativo, en los '80 indagó, entre otros aspectos, en los procesos mentales y las concepciones implícitas que poseen los docentes acerca de qué es la enseñanza. En cambio, partiendo de la Psicología Educacional, Shulman (1987), Bromme (1988) y el Grupo IRES (Investigación y renovación escolar) integrado por Porlán (1987) investigaron acerca de los conocimientos del docente definiéndolos como saberes, plantearon una clasificación de los mismos y refirieron cómo los construye el docente.

Y entre los autores que han abordado una saber docente específico se encuentran: el "saber pedagógico" (De Tezanos, 2007); el saber pedagógico en relación al "saber de experiencia" (Zambrano, 1989; Contreras Domingo y Pérez de Lara, 2010); el saber pedagógico en uso (Latorre, s/f); los "saberes declarativos" (Perrenoud, 1994) entre otros. En nuestro país, las producciones acerca de los saberes docentes son recientes y se observan referencias al tema, a partir de distintas perspectivas, cuando se alude a saberes pedagógicos, saber didáctico, saberes prácticos o saberes docentes desde los estudios de: Camilloni, 2007; Dicker y Terigi, 1997; Edelstein, 2011; Suárez, 2008, entre otros.

Las investigaciones de Tardif (2004), desde la Filosofía y Sociología, aportan los constructos teóricos de los saberes profesionales de los docentes, el repertorio de saberes docentes y su dimensión temporal. A los fines del presente trabajo, se hará una mención especial a sus contribuciones que junto a otros autores muestra una sostenida producción de los saberes en relación a la docencia.

Para Tardif, el *"saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales"* (2004:29). Son los docentes los transmisores o portadores de los conocimientos docentes, y estos son los elementos constitutivos de la práctica; son plurales porque tienen orígenes diversos por ser adquiridos en las instituciones formadoras como en las mismas escuelas durante el trayecto de formación docente; son alienados ya que la articulación de ambos se constituye en una mediación y mecanismo que someten a la práctica a temas que no producen ni controlan los saberes. Es en la práctica docente donde se movilizan los diversos saberes, de acuerdo a la situación y las condiciones que enfrenta, por lo que son una amalgama de saberes que utiliza para realizar sus tareas. Los saberes docentes poseen un carácter social, colectivo y formador debido a que los docentes van elaborando saberes desde su subjetividad a través del trabajo con sus colegas (de distintas generaciones), los sistematiza para objetivarlos y al intercambiarlos también intercambia pareceres sobre las estrategias que le dan mejores resultados en la práctica. Otra característica que presentan los saberes es que se insertan en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición, y suelen integrarse en procesos de formación institucionalizados, coordinados por agentes educativos.

Siguiendo con Tardif, los saberes docentes poseen una fuerte dimensión temporal, los mismos se construyen al comienzo de la carrera de un docente, entre los 3 (tres) y 5 (cinco) años y con el tiempo se rutinizan ya que son medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva de este, en el control de los acontecimientos. Son un modelo para simplificar la acción y los docentes llegan a interiorizar reglas implícitas de acción, adquiridas con y en la experiencia; es a través de su trayectoria social y profesional que el docente conforma su identidad.

Resultan interesantes los aportes de Tardif (2004) en sus investigaciones sobre los saberes docentes, en las que identifica los siguientes saberes que los docentes actualizan para resolver los problemas de la práctica:

- Pedagógicos, se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa, que conducen a sis-

temas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

- Disciplinarios, corresponden a diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas y se contemplan en los programas escolares y surgen de la tradición cultural.
- Curriculares, corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- Experienciales o prácticos (hábitos y habilidades que se validan en la experiencia). estos se adquieren en el ejercicio de las funciones y práctica de la profesión, desarrollando saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Estos saberes se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, que proporcionan al docente, certezas relativas o subjetivas (no sistematizadas e inconscientes) para hacer frente a su contexto escolar, facilitando su integración al interpretar, comprender y orientar su práctica cotidiana.

Si bien los saberes se adquieren en diversos momentos, es en la formación inicial y continua en la que se alcanzan los saberes pedagógicos, disciplinarios y curriculares mientras que los experienciales o prácticos se construyen y movilizan en la propia práctica.

De acuerdo a ciertos autores, en la práctica de los docentes se encuentran los conocimientos científicos y los saberes de sentido común. Los primeros se adquieren en el proceso de formación inicial y continua, mientras que los segundos se producen en la práctica cotidiana de las escuelas donde ejercen, por lo que se comparten entre los compañeros.

Los saberes docentes si bien se adquieren en la Universidad, tienen las huellas de las trayectorias<sup>7</sup> de vida de los futuros docentes y se transforman en la acción revelando un componente social (Mercado, 2002; Tardif, 2004); es decir que el saber se sitúa entre lo individual y social, entre el actor y el sistema lo que permite entender su naturaleza social e individual.

---

7 Los saberes docentes se enmarcan en el trayecto de formación docente "...entendido como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua" (Capelletti y otras, 2009: 28).

## Metodología de investigación y análisis preliminar de los datos

Entre los aspectos metodológicos de la investigación, el estudio privilegia el enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. Para la recolección de datos se priorizaron, en este momento de la investigación, cuestionarios y entrevistas en profundidad. La muestra está conformada por docentes de Psicología, Biología y Matemática egresados de la UNSL; en este trabajo se analizan los datos de docentes que se desempeñan en una escuela (de las dos instituciones educativas propuestas) con resabios de la tradición normalista, que supo formar docentes, de gestión pública y urbana, que cuenta con los tres niveles educativos y una matrícula estudiantil considerable. Las profesoras poseen diferentes itinerarios laborales en instituciones educativas (rurales, urbanas, periféricas), distintas procedencias (de Mendoza y San Luis) y antigüedad en la docencia, que oscila entre los 5 y 10 años.

Retomando a Tardif, se pudieron identificar algunos saberes que las docentes poseen y utilizan en sus prácticas pedagógicas, sus características y naturaleza o fuentes:

- Saberes personales de los docentes, es decir que provienen de la familia y el contexto inmediato: *"...mi familia de por sí es muy matemática, sobre todo la materna. Es como que ya hay una estructura, evidentemente se transmite de forma inconsciente o sea hasta el más malo en Matemática es bueno en Matemática,... Y bueno, sí mi abuelo (...) Nos enseñaba a jugar a las cartas, (...) razonando me decía ponete a pensar, qué vas a hacer... porque vos fijate que..."*

*- "Sííí (se ríe) mis dos padres, han sido docentes. Y mi mamá iba a dar clases y yo iba con ella y mi papá era profesor de Educación Física y bueno toda mi parte atlética ha sido por parte de él, hacer deportes, competir y todo el tema; bueno es como que he tenido el mandato familiar muy fuerte..."*

*- "... Mi mamá desde chica, por ejemplo me llevaba a la escuela por ahí no tenía con quien dejarme, bueno me tenía ahí..."*

En los últimos dos casos, las experiencias familiares incidieron notablemente en la elección de la docencia, mientras que en el primero además de la figura del abuelo influyeron otras experiencias escolares y un mandato familiar fuerte que no permitió cumplir con la elección vocacional de la carrera de Arquitectura sin embargo, la docente no se arrepiente de ejercer como profesora de Matemática por su gusto hacia esta disciplina.

- Saberes procedentes de la historia escolar previa, en las distintas docentes se rescataron experiencias/recuerdos de Primaria y Secundaria que a modo de ejemplos son recordados tanto por las "fortalezas" como por las "debilidades" y su incidencia en las prácticas actuales de las profesoras: *"Era una escuela de campo, tenía compañeros que trabajaban con sus papás (...), y así tenías toda clase de situaciones. Y... Me acuerdo que una vez fue la supervisora y delante de nuestro le dijo a la Srta. de 7º que era muy poca la cantidad de contenidos que ella tenía en su carpeta y que nos daba. (...) y después de que se va la supervisora, ella me comenta: yo acá no puedo enseñar mucha cantidad de contenidos tengo que enseñar a razonar. Y es eso lo que ella nos enseñaba en Matemática, a razonar.*

*... en la Secundaria cuando vi que no me daban resolución de problemas como la Srta. de 7º no me gustó (se ríe) y... tuve una o dos experiencias donde habían actividades desafiantes pero las demás no, eran de seguir el procedimiento que se te había explicado en la pizarra... En ese momento, yo veía eso y me decepcionaba esa situación, yo concluía debe haber otras formas, eso no es todo así como me lo están mostrando,..."*

*-“En la escuela secundaria, en el último año del Polimodal realicé una pasantía educativa en el nivel primario. Ello despertó mi interés por la carrera docente.*

*(...) en la escuela Primaria, la mayoría de las maestras se esforzaban para que el alumno aprendiera y en la escuela secundaria, ahí estaban algunos profesores medio flojitos, me parece (se ríe). Eh... yo me acuerdo por ahí, uno se dormía en clase, se te cerraban los ojos y... entonces uno se pone a reflexionar en la práctica de uno, me pongo a pensar en esas cosas y entonces a uno le tiene que llamar la atención en la práctica docente y ver lo que no hay que hacer”.*

*-“De la Secundaria... bueno a mí me gustaban mucho por ejemplo las clases de Doctrina Social donde se veían el Socialismo, el Comunismo y en una escuela Católica era muy cómico verlo porque estaba muy limitado (se ríe) entonces poder ver, investigar más de eso, entonces creo que fue la profesora un poco más abierta dentro de todas sus posibilidades en donde yo no entendía realmente por qué la Iglesia Católica apoyaba un sistema capitalista y se hizo un debate y me pareció, creo que no sabía cómo hacer para callarme, pero me pareció bastante interesante haber dicho se puede pensar, a mira vos lo podríamos ver de otra forma y aprenderíamos más, esa fue como una situación muy curiosa que transgredió un poco lo tan estructurado y rígido de la escuela...;”*

En los testimonios se puede apreciar la incidencia de ciertos modelos docentes y a partir de ellos los aprendizajes generados en las profesoras, como por ejemplo la

ponderación de lo que es un "buen" y un "mal" docente, la motivación en los alumnos y las estrategias de enseñanza que se pueden implementar en una clase para reflexionar y debatir sobre ciertos temas.

- Saberes disciplinares, las docentes rescatan en primer lugar la formación disciplinar: *"(...) bueno es muy buena la base teórica que se tiene sobre lo que uno va a enseñar, las teorías, las metodologías... Lo que me dió la Universidad me da cierta tranquilidad para el manejo de los temas..."*

En los tres relatos predomina el conocimiento disciplinar y por ende, la fuerte especialización disciplinar y el principio de isomorfismo en cuanto a que las docentes fueron preparadas para dar ciertas materias en la Secundaria y poseen una titulación equivalente a la asignatura a enseñar.

- Saberes pedagógicos, entre ellos se destacan: la planificación, las estrategias de enseñanza, la evaluación, el manejo del grupo, etc.: *"... me han servido muchísimo las Didácticas, muy buenas, muy interesantes, me han servido, creo que yo justamente soy el producto de lo que yo estudié en la Universidad."*

*(...) aprendes a planificar, aprendes estrategias, aprendes la utilización de diferentes medios, los manejos de grupo, de dinámica de grupo, eh cómo estar, cómo posicionarte, cómo pararte; (...) a mí me gustó mucho el tema de la planificación, es más creo porque hay cosas que todavía me cuestan unir, como todos los años van cambiando..."*

*-“La verdad... creo que en la parte de lo didáctico, trabajar lo didáctico, caí en buenas manos,... En Psicología del aprendizaje y de la enseñanza, usar una técnica para enseñar un contenido, usar otra técnica para enseñar otro contenido..."*. Entre las técnicas, la docente destaca: *“Trabajo individual, trabajo grupal una clase en donde ellos tengan una situación que tengan que resolver, mucha lectura y recién discutir en clase y hacer debates para hacer constructivismo digamos. Eso es lo que más me acuerdo, son muchos años ya, no lo tengo tan fresquito”*.

*-“Hay cosas que hasta el momento me acuerdo y uno las tiene presentes: de motivar al alumno, de tratar todos los días, de cambiar clase a clase y si, y aparte que todos los años van cambiando los grupos, las realidades..."*

*Bueno, quizás algunas habilidades, algunas técnicas en cuanto a las prácticas docentes que quizás hubieran podido ser más extensas en la cursada”*.

*-“Otra cosa que rescato de la Universidad es la evaluación como eran tan “intelectualoides” en esta cuestión para qué nos sirve la evaluación, si nos sirve, cómo*

*es el proceso, ehh también es como que me siempre me quedó muy en claro, cuáles son los criterios a evaluar y cómo los voy a evaluar, eso siempre se me quedó "grabado a fuego", cuáles son los criterios y consensuarlos con el alumno para que sepan qué estas evaluando, que eso va a llevar una nota y aplicar una evaluación que le sirva para el alumno y no para uno".*

En cambio, en la formación didáctica parecería existir un escaso saber didáctico, reducido a la planificación que aún se implementa con algunas dificultades en las acciones cotidianas, a las técnicas o metodologías de enseñanza, a los modos de suscitar el interés, motivación de los alumnos y a la evaluación desvinculada de las prácticas de enseñanza; y un saber didáctico poco relacionado con la Pedagogía pero vinculado al saber disciplinar. Estas vacancias coinciden con las identificadas en el estudio de Terigi.

La predominancia de lo disciplinar sobre la formación didáctica, es una característica fuerte y distintiva de la formación impartida por las Universidades.

En los fragmentos de entrevistas citados, previamente, el saber y profesionalidad se encuentran escindidos ya que las docentes recién han podido transformar los saberes disciplinares y pedagógicos a través del ejercicio de la profesión.

- Saberes curriculares, de ellos se rescatan los textos escolares para preparar algunas actividades con los estudiantes y para la transposición didáctica: *"... De pronto, a lo mejor no es tan fácil dar matemática, o sea hay técnicas que no se pueden usar para enseñar la matemática, la base está en darles varios textos para leer para que saquen una idea general, ya en matemática es muy difícil porque los textos están escritos de una manera que el chico no puede, solo no puede..."*.

*- "... a los temas hay que irlos bajando, obviamente; igual siempre estás leyendo, vas viendo, cuál libro te sirve más este año y vas cambiando..."*

- Saberes experienciales o prácticos adquiridos en el ejercicio profesional. Por ejemplo: *"... por ahí las Ciencias Naturales, por ahí lo lindo que tienen es que se pueden hacer experiencias yo trato a las alumnas de motivarlas y enseñarles que las Ciencias Naturales no solo las vemos en los libros sino que también nos sirve para explicar muchos hechos digamos del día a día, cotidianos, en la cocina, en cosas que vemos habitualmente, entonces por ahí hacer alguna experiencia en el aula, explicarles que con cosas sencillas, materiales sencillos, pueden llevar a cabo experiencias y pueden demostrar un montón de fenómenos de la naturaleza y eso*

*es lo que noto que las motiva y les llama la atención y que terminan aprendiendo quizás mucho más que si uno da la clase de otra manera."*

*-“Sí, mucho tiene que ver con lo que uno fue viviendo, con las experiencias personales, como posicionarte ante algunas cosas, lo que se sintió, y tener esta empatía que es una cuestión que en mi casa, con mi familia y bueno, los demás recursos lo que uno lee, lo que uno se forma y todo esto es una combinación que no se puede separar, tu experiencia de vida, teoría, me es muy difícil poder separar, o tal vez en mí, como que pude ir aplicando lo que me iba pasando, claro, siempre tuve mucha introspección, tuve como esa cuestión, .... Aplicar algo que voy a dar en una clase, ver si realmente funciona o no funcionó, si tiene sentido, si no tiene sentido, nos ponemos en el lugar del otro, pero eso es algo mío, no sé si todas las personas lo hacen, la práctica docente, la reflexión docente... Qué bueno, es tratar de hacerlo ¿realmente funcionó? Sin temor a decir: bueno no, la verdad que esto no me funciona, no me resulta, no va, y cambiar, ser flexible, inclusive pregunté: chicas ¿cómo quieren una clase? Si esto no les está funcionando, no están aprendiendo ¿cómo les gustaría a ustedes? Obviamente, tanto su opinión y viendo y fundamentando, tampoco es que uno va hacer lo que el otro dice, están en una edad, en quinto año, que se puede dialogar de otra manera, y para mi es bastante interesante lo que ellas traen. Bueno, el respeto a eso también, el que tenés al frente, lo que trae, pero eso, porque tal vez yo lo he querido para mí, como te dije una vez, en ciertas cuestiones de formación que no estuvieron, cuestiones vinculares que, por ahí, no fueron tan positivas, en vez de identificarme con lo negativo y llenarme de broncas y de resentimientos y de venir acá y mezclar las cosas, creo que saqué lo positivo, hacer lo contrario, yo sé que con buenos tratos, con cariño se puede aprender más que con una cuestión tan rígida y autoritaria, mantener un poder que no existe."*

A partir de los saberes experienciales, se puede inferir: la pluralidad o heterogeneidad de saberes que se ponen en juego en la práctica pedagógica de estas docentes; la dimensión temporal en un doble sentido, en cuanto a la base de conocimientos que van adquiriendo a lo largo de la práctica y a aquellos saberes que provienen de su trayecto de formación que en cada caso es único y particular. Estos testimonios, además destacan la especificidad de estos saberes como propios de la docencia, que se diferencian de otras profesiones y el carácter social, ya que se despliegan frente a ciertas situaciones con los alumnos y se comparten con otros colegas.



En cuanto a la brecha existente entre el ejercicio profesional y la formación inicial, las profesoras afirmaron la distancia entre la teoría y la práctica en expresiones como: *"hay que bajar a la realidad por ahí, lo que yo digo de la facultad es que se ven cosas, que hay una cierta distancia, una brecha entre todo lo ideal y después acá (escuela) todo lo que nos pasa que el interés, el desinterés, la motivación..."*. También, señalaron la lógica aplicacionista de la formación con prácticas que se ubican al final de la carrera de profesorado, con escasas prácticas o una residencia muy breve e "ideal", en instituciones educativas, ubicadas en el centro, con grupos reducidos y homogéneos, con los principales recursos didácticos, etc. *"Tal vez, tendría que haber más prácticas, es la única forma, que no es solamente la práctica de la residencia, tal vez es observar más, tener más relación con los adolescentes, hacer los talleres en la universidad donde los invitas, los convocas, hablar, estar en contacto"*.

Además, las docentes consultadas hicieron referencia a falta de acompañamiento que tienen los docentes noveles cuando comienzan a trabajar en las escuelas: *"... una que sale con el librito bajo el brazo, muy bien puesto, muy lindo, muy arregladito, a conquistar el mundo y después te empezás a llevar el mundo por delante... (Risas)."*

Y entre las vacancias de la formación inicial, las docentes destacaron las complejidades de la práctica pedagógica en la ES en frases como: *"chicos con problemas"*, *"la importancia del uso de las Tics"*; las nuevas funciones/tareas a desempeñar como la realización de proyectos o las presentaciones en ferias de Ciencias y una formación disciplinar que no descuide los conocimientos básicos de la disciplina. Sin embargo, en la actualidad estas nuevas demandas, entre otras, que se plantean a la profesión docente tienen escasa consideración en la formación, acentuándose la "laguna de los dos mundos", en palabras de una de las profesoras: *"es como que por ahí te preparan para algo que en realidad es distinto"*.

### **Algunas reflexiones: entre los saberes docentes y la formación inicial**

A partir del análisis parcial y por ende provisorio, hasta el momento, podemos decir que en la perspectiva que se asume, consideramos al docente como un sujeto que produce saberes docentes desde sus prácticas y que lo diferencian de otras profesiones. De acuerdo a los testimonios, los saberes docentes son los elementos constitutivos de la práctica; son plurales porque tienen orígenes diversos por haber sido

generados en distintas épocas y ámbitos sociales y adquiridos en las instituciones formadoras como en las mismas escuelas durante el trayecto de formación docente (como estudiante y como profesional). En otras palabras, los saberes docentes conservan las huellas de las trayectorias de vida de las docentes y por ende, la naturaleza de la actividad docente requiere que la formación inicial articule las tradiciones de pensamiento (teorías) y la experiencia vivida de los estudiantes (en etapas previas de socialización y aún en el trayecto de formación inicial) propiciando el desarrollo de procesos reflexivos que posibiliten la toma de consciencia sobre los referentes o supuestos en los que se asienta el criterio profesional.

Entre los saberes analizados, previamente, los que cobran mayor relevancia son los saberes experienciales o prácticos, los cuales son adquiridos en la escuela de acuerdo a la situación y las condiciones que enfrentan las docentes, por lo que son una amalgama de saberes que utilizan para realizar sus tareas. A partir de estos saberes, las profesoras entrevistadas identificaron algunas vacancias que se constituyen en desafíos para re-pensar y trabajar la formación docente inicial de Media, ante una escuela secundaria interpelada por la Ley de Educación Nacional y los cambios sociales, políticos y económicos.

### **Bibliografía:**

**Achilli, Elena L.** (1999): *Antropología e investigación*. Aproximaciones a un enfoque constructivista indiciario. UN de Rosario. Mimeo.

\_\_\_\_\_ (1986): *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Bs. As.: CRICSO.

**Blanco García, Nieves y Sierra Nieto, José E.** (2013): La experiencia como eje de la formación: una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales en: *Revista Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 21. Número 2.

**Capelletti, Graciela, Mora, Silvia., Sabelli, Ma. José y Anivojich, Rebeca** (2009): "Experiencias de formación en la docencia" en: *Transitar la formación pedagógica*. Bs. As.: Paidós.

**Contreras Domingo** (2013): El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, **125-136**.

**Contreras Domingo y Pérez de Lara, Nuria. Comp.** (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

**Edelstein, Gloria** (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As. Paidós

- Edelstein, Gloria; Coria, Adela.; Burnichon, Ma. Saleme.** (1995): *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Bs. As.: Kapelusz.
- Feiman-Nemser, Sharon; Buchman, M.** (1988): "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado" en: Villar, L. (Coord.): *Conocimientos, creencias y teorías de los Profesores*. Alcoy, Marfil.
- Feldman, Daniel** (2009): "La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria" en: Romero, Claudia (comp.): *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Bs As: Noveduc.
- Huberman, Susana** (2000): *Como se forman los capacitadores: arte y saberes de su profesión*. Bs. As.: Paidós.
- Lortie, Dan Clement** (1975): *The Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Menghini, Raúl; Negrín, Marta. Comps.** (2015): *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Bs. As.: Noveduc.
- Ministerio de Educación de la Nación. Formación docente inicial para la Educación Secundaria. Algunos puntos de partida para su discusión (2013): Disponible en: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Form.\\_doc.\\_inicial\\_para\\_la\\_Educ.\\_Sec..pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Form._doc._inicial_para_la_Educ._Sec..pdf)
- Mercado, Ruth** (2002): *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montero, Lourdes** (2002): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Pinkasz, Daniel** (1992): "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: Tensiones y conflictos" en: Braslavsky, Ceciclia.; Birgin, Alejandra (Comp.) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Bs. As. Miño y Dávila editores.
- Porta, María José; Cometta, Ana Lía** (2016): *Saberes docentes en la escuela secundaria. Formación y práctica profesional*. III Congreso Internacional de Educación. "Formación, sujetos y prácticas". Universidad Nacional de La Pampa.
- Schön, Donald** (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Southwell, Myriam** (2011): "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato" en: Tiramonti, Guillermina (dir.): *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tardif, Maurice** (2000): *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magisterio* en *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**Terigi, Flavia** (2011): Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.

----- (2008): Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles en: Revista Propuesta Educativa, 29,**63-71**.

**Zeichner, Kenneth** (2010): Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8, 123–149.

# Relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas en los dos primeros años de la formación universitaria

MILAGROS RAFAGHELLI

ANA INÉS AMAVET

TAMARA SUIVA

milagrosrafaghelli@gmail.com / aiamavet@yahoo.es / tamis229@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos

## Presentación

El compromiso con la educación en general y la preocupación por el futuro de la universidad pública llevaron a interrogarnos por las características de la formación profesional. La docencia en cátedras universitarias de los dos primeros años de la carrera de Ciencias de la Educación, junto con la participación en distintos espacios institucionales generó nuestro interés por investigar *las relaciones entre las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas en los dos primeros años de la formación universitaria*.

Exploramos las exigencias de los profesores y las ponemos en relación con las características de los estudiantes que ingresan a las carreras de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

El estudio de las *relaciones entre* tiene que ver con la necesidad de indagar y reflexionar sobre lo que ocurre en los dos primeros años de formación universitaria. Para realizar esta indagación necesitamos ir más allá de las intenciones y declamación de los principios democráticos y pluralistas que guían las políticas y las prácticas en la educación superior. Como equipo de investigación nos propusimos explorar la dinámica de la interacción entre las intenciones y las prácticas de los profesores y las respuestas de los estudiantes.

Caracterizar a los estudiantes que inician una carrera universitaria en Ciencias de la Educación nos llevó a indagar sobre sus biografías, sus recorridos en otras instituciones, sus maneras de entender la enseñanza, el aprendizaje y la educación. A través de los relatos de los estudiantes, quisimos, además de lo expresado anteriormente, identificar las expectativas con las que comienzan la nueva etapa de

formación. Para recuperar las experiencias pasadas y traerlas al presente llevamos a cabo con los estudiantes una actividad de presentación y reconocimiento del grupo. La actividad la realizamos, a través del dispositivo *narrativas autobiográficas*. En esta ponencia nos interesa compartir la lectura de las narrativas y la presentación de algunas primeras categorías teóricas que seleccionamos para describir la relación entre exigencias y condiciones de posibilidad.

### **Aspectos metodológicos**

La investigación se inscribe en un enfoque de naturaleza cualitativo. En consecuencia, somos conscientes que no hay una única verdad que coincida con un supuesto mundo exterior que se le presenta como tal a los investigadores, sino múltiples realidades construidas por cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso de investigación. Sabemos que no hay conocimientos objetivos, sino un proceso de mutua interacción entre actores. El propósito de nuestra indagación es la comprensión de los fenómenos; su interpretación interna y profunda. Esto lo hacemos en el contexto social en el que emergen. Las acciones que realizamos como investigadoras están orientadas a ir de las partes al todo, y del todo a las partes sucesivamente, transitando unas y otras cada vez con mayor profundidad y comprensión.

Para reconocer la exigencia de los profesores recurrimos al análisis de documentos, más precisamente, al análisis de los Proyectos de cátedra (Steiman, 2012) y a entrevistas semi-estructuradas. . Las entrevistas con los profesores y el análisis de los Proyectos de cátedra nos permiten identificar los deseos, las expectativas y las exigencias de ellos con respecto a la formación universitaria.

Para identificar las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes, recurrimos a las narrativas autobiográficas y a entrevistas semi estructuradas. Las entrevistas y el trabajo con las narrativas autobiográficas nos permiten conocer las experiencias educativas previas al ingreso a la universidad y la dinámica que acontece en los primeros años de estar en la universidad.

### **Las narrativas autobiográficas como objeto de estudio en la investigación educativa**

Las narrativas autobiográficas, entre otros documentos personales, están siendo consideradas como objeto de estudio en las ciencias sociales y humanas, en los

últimos años. Que se estén valorando recientemente no significa que no hayan existido antes. Sino que, en la actualidad se las aprecia como modo de reconstruir la historia de vida de las personas y grupos sociales.

A través de las narrativas autobiográficas se evocan recuerdos de la escolaridad. El objetivo de la narración es recordar hechos del pasado y traerlos al presente con el propósito de comprender e interpretar la experiencia individual del narrador. En el contexto de nuestra investigación, las autobiografías nos permiten observar, conocer, entender las experiencias de los estudiantes y acercarnos a ciertas características de los ingresantes como grupo. Compartimos con Anijovich (2009) que las autobiografías permiten entender algunas dimensiones de la realidad tanto objetiva como subjetiva, lo cual significa un descubrimiento muy importante que incide en los procesos de formación de los ingresantes. (p.88) Representan una forma de autorreflexión de las experiencias y como tal, pueden ser contradictorias. En ellas es difícil diferenciar entre lo que se relata y lo que verdaderamente se vivió. Es posible que en la escritura se omita cierta información y/o se agreguen nuevas versiones de los que sucedió en la experiencia escolar.

La elaboración de autobiografías escolares es una tarea compleja que requiere un tiempo importante de dedicación y una carga afectiva intensa. Con frecuencia, la evocación del pasado está ligada con emociones profundas. Es por esto que la consigna del trabajo y el acompañamiento que realizamos desde la cátedra se vuelven fundamentales.

Las autobiográficas, entonces, son narrativas realizadas por las personas, siguiendo algunas orientaciones para su elaboración. Elaborarlas demanda una tarea compleja que requiere un tiempo importante de dedicación y una carga afectiva intensa. Con frecuencia, la evocación del pasado está ligada con emociones profundas. Es por esto que la consigna del trabajo que orienta su elaboración y el acompañamiento de los profesores se vuelven fundamentales.

Los investigadores que toman las narrativas autobiográficas como objeto de estudio deben otorgarle sentido. Como los investigadores no controlan el proceso de rememoración del protagonista, si no tiene estrecho contacto con este, les muy probable que ocurra la mitificación y ocultación de hechos. Es por ello que, la interpretación de las autobiografías se enriquece cuando los investigadores pueden acceder a otras formas para relacionarse con los autores de las narrativas; por ejemplo, entrevistas.

Sin desconocer las críticas y limitaciones de este dispositivo consideramos que la elaboración de las narrativas autobiográficas es una fuente de información que enriquece el estudio del fenómeno que nos ocupa.

## **La investigación educativa en clave psicológica**

En Argentina la Psicología de la Educación, en los últimos veinte años, ha cobrado un particular desarrollo gracias a los aportes que realiza para comprender problemas educativos. Ese desarrollo está atravesado por distintas tensiones que resultan de la lucha permanente por superar viejos modelos de investigación en el campo de la disciplina.

Mientras los modelos tradicionales se orientaron hacia la búsqueda de conocimientos sobre la vida mental de los sujetos sin asumir los desafíos involucrados en las condiciones específicas de las situaciones educativas. Los enfoques contemporáneos enfatizan los aspectos socio-culturales, subjetivos y en situación. Ocurre, entonces, el pasaje del estudio de fenómenos puramente cognitivos hacia un estudio contextual. (Castorina, 2007). Este corrimiento de las unidades de análisis posibilita el surgimiento de metodologías de investigación que se preocupan por entender las relaciones contextuales entre: estudiantes, profesores, contenidos de la enseñanza, institución y cultura. Las nuevas metodologías adoptan un marco epistémico relacional que vincula dialécticamente los componentes de la vida psicológica.

Los modelos tradicionales se erigieron en los únicos válidos para explicar situaciones educativas. La descripción de las relaciones causa – efecto caracterizaron las investigaciones educativas. La búsqueda de causas responsables de producir ciertos fenómenos es compatible con la idea de la separación y abstracción de sujeto y objeto, y de individuos y entornos. Los modelos tradicionales de investigación, son además tributarios de una relación aplicacionista entre psicología y educación. Los resultados de las investigaciones generaron leyes generales con sesgo normativo y prescriptivo para las prácticas educativas.

Los modelos contemporáneos, a diferencia de los anteriores, consideran que para comprender la naturaleza de las situaciones educativas, es necesario estudiarlas en el contexto de los escenarios educativos y en relación con una diversidad de variables en simultáneo. Se trata de modelos que pretenden explicar las situaciones educativas atendiendo la dependencia de los contextos en las que emergen. Entienden que las interacciones se dan siempre en situación y en un contexto específico de prácticas sociales. Por ello, se interesan por estudiar la reconfiguración de la actividad psíquica que tiene lugar en las experiencias educativas. Desde las nuevas formas de investigar, se reclama a los modelos de investigación tradicionales mayor apertura para estudiar los procesos de adquisición de los saberes disciplinares específicos y en los espacios reales donde acontecen.



La manera de considerar la naturaleza del hombre y los fenómenos humanos, en uno y otro modelo son diferentes. En ambos prevalece la idea de que el hombre debe ser entendido como una entidad compleja, en las que se diferencian distintos componentes o dimensiones. Los enfoques tradicionales consideran que el hombre es una suma de capas que se sobreponen unas a las otras y que cada una de ellas se puede estudiar con cierta independencia, fraccionando a la persona en tanto objeto de estudio, en distintos componentes. A diferencia de éstos, los modelos contemporáneos, abogan por una posición integral, “si bien reconoce que el objeto de estudio está conformado por elementos diversos no pierde de vista su condición de totalidad situada” (Temporetti, 2013:6). Se consideran los fenómenos humanos como resultado de la interacción entre distintas dimensiones: individuales, sociales, culturales, históricas, inter e intra subjetivas.

Las tensiones entre los modelos de investigación en Psicología de la Educación, también se hicieron eco del debate acerca de la naturaleza de la relación entre psicología y educación. El debate tuvo como premisa inicial la diferenciación de ambos campos: el de la psicología por un lado, y el de la educación por el otro.

Hasta mediados del siglo XX las explicaciones sobre el proceso educativo en sus aspectos más específicos estuvieron condicionadas por la psicología de la conducta. Una mirada psicologista que hizo de la conducta de las personas, su objeto de estudio: objeto universal, ahistórico posible de ser controlado por acciones externas a él y por lo tanto, una mirada disciplinadora sobre la experiencia escolar. Tal es así que las investigaciones del campo de la psicología terminaron siendo aplicaciones al campo de la educación.

Un número importante de investigaciones tuvieron a las instituciones escolares como campo de aplicación. Teorías e hipótesis universales buscaron ser confirmadas en la cotidianeidad de las prácticas educativas; tanto la psicología científica argentina de principio del siglo XX, inspirada en la filosofía positivista como las primeras lecturas de la psicología genética de Piaget, encontraron en las aulas el campo de observación y experimentación por excelencia. Los enunciados de la Psicología para la Educación se arrogaron la autoridad para describir y explicar los problemas de aprendizaje escolar.

El esquema de la psicología tradicional: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de leyes universales, se diseminó en las universidades argentinas, sosteniendo sin discusión alguna el principio de objetividad y universalidad del comportamiento humano. Niños y jóvenes fueron sujeto de sucesivos estudios. Registros de observación, seguimientos, análisis y constatación con la teoría derivó en el esquema de diagnóstico, tratamiento y/o derivación de quienes se consideró tu-

viesen “problemas de aprendizaje”. Este modelo de intervención se propagó en las instituciones educativas. La psicologización de la educación con su pretensión de verdad científica única e irrefutable terminó por generar investigaciones puramente cuantitativas y estadísticas. Así, la Psicología de la Educación pasó de ser la reina de la disciplina a una disciplina instrumental en desuso y opacada por la hegemonía de otras. Esta oscilación extrema muestra como una disciplina que comandó la explicación de los problemas educativos, terminó saturándolo y, finalmente, fue desplazada por otros saberes. (Carli, 2012)

Elichiry (2010) sostiene que es fundamental reconocer que en el campo educativo epistémico confluyen diversas prácticas que muchas veces son objeto de investigación de otras disciplinas, por lo que, la Psicología de la Educación se nutre de ellas, las confronta. El desarrollo de la sociología de la educación motorizó un cambio en la producción de conocimientos y permitió nombrar y explicar nuevos problemas y estrategias de intervención; algo similar ocurrió con el campo de la didáctica tanto general como específica; como también las investigaciones en materia de políticas educativas. En esta misma dirección Ovide Menin (2003) menciona la necesidad de buscar un sano equilibrio entre las disciplinas para poder leer los fenómenos que se presentan en el espacio educativo. Aún sabiendo de la inexistencia de fronteras bien delimitadas entre las disciplinas nos interesa aportar al debate educativo desde la especificidad de la psicología de la educación.

Ante la complejidad de los problemas actuales y ante los desafíos de garantizar reales políticas de inclusión social y educativa, la Psicología de la Educación debe hacer su aporte, propiciando modos teóricos de articulación entre distintos campos del saber sin desdibujar la mirada singular que cada disciplina puede realizar. Abocada a producir constructos teóricos y metodológicos que permitan el análisis de prácticas psicoeducativas y que estas puedan servir como herramientas transformadoras, apostamos a una Psicología de la Educación que, como disciplina de confluencias, parte del reconocimiento de la diversidad de enfoques y por lo tanto, de la imposibilidad de un pensamiento único y totalizador sobre lo social y sobre la educación. Que reconozca la dimensión histórica, social, cultural y subjetiva de los aprendizajes en la universidad, sin negar la existencia de la dimensión subjetiva y que posibilite reflexionar acerca de la naturaleza del conocimiento, del saber, de los modos de aprender y de la manera en que la cultura institucional es acumulada y transmitida entre los actores sociales.

Superar las disputas metodológicas no es un desafío menor. En el campo de la Psicología de la Educación, como en otros espacios, hay intenciones de imponer afirmaciones. Pero esto, tal como sostiene Castorina (2007), no debería desatender

el interés por los problemas metodológicos, teóricos y de validación de los saberes psicológicos.

### **Relaciones entre exigencias y condiciones de posibilidad inicial**

Las políticas de inclusión social educativa tienen como consecuencias, entre muchas otras cosas, la diversificación en las características de los ingresantes a la universidad y el aumento de la matrícula, por lo menos en algunas carreras universitarias. El ingreso de nuevos perfiles de estudiantes se convirtió en una conquista política de inclusión educativa y, paradójicamente, en motivo de malestar para muchos profesores que les adjudican a los estudiantes las dificultades para el ejercicio de la propia función.

Algunos de los alumnos que ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) no llegan a formar parte de la comunidad que el espacio universitario tiene para proponerles y desertan a los pocos meses de haber iniciado su proceso de formación. Otros, permanecen en la institución transitando un tiempo en el que se suceden frustraciones y problemas en el intercambio con las novedades del nuevo escenario. La situación descrita nos llevó a pensar que existe un desajuste entre la propuesta de formación y los que los estudiantes pueden adoptar de la ella. Si bien es necesario que exista una distancia entre lo que se ofrece y lo que se toma, cuando el desajuste es tan pronunciado, quiere decir que allí pasa algo que es necesario entender. Continuar atados a las propuestas de formación sin dimensionar las posibilidades de recibimiento de sus destinatarios produce consecuencias que deben ser analizadas con mayor profundidad. Los principios políticos y académicos que los profesores declamamos en los proyectos de cátedras quedan en el plano de la enunciación ya que en la práctica es frágil la consistencia del vínculo educativo necesario para que ocurra un encuentro entre profesores y estudiantes, y para que los principios declamados tengan efectos. La fragilidad del vínculo tiene como consecuencia la expulsión encubierta, es decir las buenas intenciones de los profesores por garantizar la excelencia académica, no logran visualizar a los sujetos reales que transitan las instituciones educativas, en este caso, la universidad.

Hemos participado de reuniones y espacio de formación donde circulan expresiones tales como “los estudiantes tienen problemas de lectura y escritura”, “no comprenden lo que leen”, “no saben formular problemas”, “no se presentan a rendir”, “no tiene continuidad en la asistencia a clase”, “no se interesan por su proceso

de formación”, “entran y salen del aula”, “se comportan en el aula como si estuvieran en otro ámbito”. Estas maneras de nombrar el problema actúan como explicaciones naturalizadas, universales y pre establecidas que cierran la posibilidad de entender las razones de tales comportamientos. Con las mejores intenciones de intervenir en el problema en cuestión, se gestionan un número importante de programas para atender a los alumnos ingresantes sin modificar las concepciones de los universitarios sobre naturaleza de lo que se juega en el pasaje entre experiencias estudiantiles previas al ingreso a la universidad y la universidad.

Zelmanovich (2015) introduce ideas pertinentes para pensar sobre la situación descrita anteriormente. No se trata tan solo de lograr que un estudiante rinda las materias, muchos dispositivos terminan funcionando como apoyo escolar y el espacio se reduce a ayudarlo a rendir las materias o una materia en particular. No significa que esto esté mal, pero muchas veces esto va en contra del tiempo y las estrategias necesarias para que los estudiantes universitarios construyan **relaciones con el saber** y no solo con el contenido para aprobar.

Lo que se espera que ocurra en la universidad (desde los primeros días del ingreso de los jóvenes) y no ocurre, hace que se responsabilice a los estudiantes por sus comportamientos. Esto genera una contradicción muy grande entre las políticas de inclusión educativa y las prácticas cotidianas al interior de las instituciones universitarias. Los altos índices de deserción y/o la demora en los tiempos de graduación dejan al descubierto una paradoja entre lo que debería ser pero no es. Se sabe que se deben propiciar prácticas educativas inclusivas pero no se sabe muy bien cómo ni cuáles. Se desconocen las condiciones de los estudiantes para llevar adelante el proceso complejo, particular y dinámico, que requiere la incorporación de novedades, en un nuevo espacio social, como lo es la vida y los conocimientos universitarios.

El ingreso de los estudiantes a la universidad, es el ingreso a una comunidad de práctica en la que se realizan actividades, se transmiten contenidos y formas de pensarlos, se generan formas de interacción entre profesores y estudiantes y formas de sociabilización entre estudiantes en el nuevo escenario. Los estudiantes desarrollan procesos cognitivos para integrarse a la comunidad o para resistirla. La naturaleza de los aspectos sociales y cognitivos nos resultan particularmente interesantes para comprender los modos de relación entre las personas de la comunidad universitaria. Particularmente entre los profesores y los estudiantes.

## **Lectura de las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes**

La investigación que iniciamos desde la cátedra Psicología de la Educación busca construir y poner a prueba nuevas herramientas de lectura que nos permitan trabajar con un conjunto amplio de variables que están en juego en la experiencia de formación universitaria. Nos interesa avanzar en una lectura que integre variables y propiciar un trabajo de investigación en el que los enfoques teóricos y conceptos conocidos, se pongan en diálogo con nuevas perspectivas y, de este modo, enriquecer la comprensión del fenómeno que nos ocupa. En este escrito presentamos dos categorías de análisis: **experiencia estudiantil** y **aprendizaje universitario**. Esas categorías las ponemos en diálogo con las **narrativas autobiográficas** de los ingresantes. De este modo, comenzamos a leer las interacciones que suceden entre las exigencias de los profesores y las características de los estudiantes.

### **Experiencia estudiantil**

El ingreso a la formación universitaria les plantea a los estudiantes el desafío de comenzar a participar en una multiplicidad de prácticas propias de una nueva comunidad para ellos. El escenario donde se inicia y luego transcurrirá la formación universitaria, es desconocido para la mayoría de los ingresantes. La experiencia estudiantil previa al ingreso a la facultad se encuentra con nuevas *experiencias situadas* (Wenger, 2011. En la institución universitaria se configuran prácticas cognitivas, sociales, afectivas, culturales y políticas que promueven un particular tipo de experiencia.

En el proceso de indagación que iniciamos, nos interesa identificar el conjunto de prácticas que los estudiantes despliegan en este contexto institucional-cultural específico para atender, (aceptar o resistir) las exigencias de los profesores.

La experiencia de los estudiantes en su tránsito por la universidad y la reflexión sobre ella, está siendo estudiada en profundidad en estos últimos años. Las investigaciones de Sandra Carli (2012), María Paula Pierella (2014) y Rafael Blanco, (2014), son algunos ejemplos de esta línea de indagación. Nos interesa retomar algunos aportes de los investigadores y ponerlos en dialogo con nuestra investigación.

Sandra Carli (2012) advierte sobre la existencia de “una nueva generación de estudiantes que transita la vida académica de manera inédita y con otros horizontes de expectativas” (p.11). Llegan a la universidad, dice la autora, un grupo heterogé-

neo de estudiantes provenientes de clase media y sectores populares. Su hipótesis es que la crisis económica y social de 2001, cambió la estructura social de la Argentina e impactó de un modo particular en los sectores medios, desde donde provenían la mayor cantidad de estudiantes universitarios. La autora se propuso explorar los significados sobre la educación que los estudiantes construyeron en su paso por la universidad, en un tiempo histórico signado por la crisis. Su investigación hizo foco en la experiencia de los estudiantes e indagó, desde una variable socio-histórica y cultural, los itinerarios de los estudiantes y sus reflexiones acerca del tránsito por la institución universitaria.

La recuperación de las experiencias de los estudiantes la realiza a través de estrategias biográficas narrativas. La utilización de esta modalidad da lugar a la sencillez del lenguaje cotidiano, posibilita acceder a la interioridad individual de cada uno de las personas que ingresan a la facultad y, a la vez, a comenzar a identificar lo que se va tejiendo colectivamente. Sin lugar a dudas, hay una dimensión discursiva que se pone en juego en el relato de las experiencias, en este sentido, es interesante analizar como el lenguaje interviene en la construcción de identidades. Por esto, Carli (2012) sostiene que es importante detenerse en las formas de narración de la experiencia que realizan los estudiantes y no solo en el contenido. Esto supone entender, dice la autora, es una construcción mediada por el lenguaje y por los discursos de época.

Introducir la categoría experiencia estudiantil, supone capturar a través de la incursión en historias individuales y en las colectivas, distintos aspectos de la vida cotidiana y de la universitaria. Supone, también, ahondar en las exigencias propias de la formación universitaria poniéndolas en tensión con las características de los estudiantes. La categoría experiencia estudiantil, más allá de las diferencias que pueden reconocerse según los autores que la trabajan, en cualquier caso, pone en valor la actividad cotidiana y experiencia del sujeto.

Las investigaciones sobre la experiencia universitaria aportan a nuestra investigación nuevas categorías teóricas para leer la producción que las instituciones hacen de los sujetos.

### **Aprendizaje universitario como participación progresiva en una comunidad de práctica**

Hay muchas y distintas teorías sobre el modo en que los procesos cognitivos se ponen en juego durante el aprendizaje. Cada una destaca aspectos distintos del

mismo. Las diferencias reflejan supuestos sobre la naturaleza del conocimiento, de las personas que aprenden, de los modos de enseñar los contenidos y de la naturaleza del lugar donde debería ocurrir el aprendizaje.

Las teorías cognitivas y constructivistas estudian la génesis y el desarrollo de las estructuras cognitivas internas y ven al aprendizaje como el cambio o transformación de esas estructuras. Se centran en los procesos a través de los cuales los estudiantes construyen nuevas estructuras mentales al interactuar con los contenidos que tienen que aprender. Para posibilitar el aprendizaje, priorizan la transmisión de la información a través de la explicación y, en el procesamiento de la información mediante actividades como la elaboración de inferencias, estrategias de distinta complejidades, solución de problemas; entre otras.

Las teorías socio-históricas analizan la génesis social, cultural e histórica de los procesos psicológicos superiores. Se centran en el estudio de las características de los puentes que deben construirse para salvar la distancia entre el estado histórico de una actividad y el desarrollo de una persona en relación con esa actividad. Las ayudas que se brindan para enriquecer las actividades que por cuenta propia no podrían enriquecerse. La participación en las actividades reales de una comunidad son vistas como experiencias que enriquecen y potencian el aprendizaje.

Para algunas teorías del aprendizaje, el conocimiento es información fragmentada y almacenada en el cerebro, entonces tiene sentido empaquetar esa información en unidades bien diseñadas, reunir a todos los destinatarios de esa información en una sala donde estén perfectamente quietos y asilados de cualquier distracción y entregar la información de la manera más ordenada posible. Ahora bien, si se tiene la idea que la información es solo una parte del conocimiento y que conocer supone participar activamente en una comunidad, el formato del estudiante que recibe información no es el más adecuado. Lo que se requiere son formatos inventivos en los que los estudiantes participen en prácticas significativas, formatos que permitan ampliar horizontes para que se puedan situar en trayectorias de aprendizaje con las que se puedan identificar; que permitan a los estudiantes participar en acciones, discusiones y reflexiones.

En consecuencia, las perspectivas que tenemos sobre el aprendizaje son importantes, lo que pensamos del aprendizaje influye en nuestra manera de reconocerlo y en lo que hacemos cuando decidimos que debemos hacer algo al respecto como individuos, como comunidad o como organización.

Compartimos el pensamiento de Wenger (2011), cuando sostiene que si avanzamos sin reflexionar sobre nuestros supuestos fundamentales acerca de la natura-

leza del aprendizaje corremos el riesgo de que nuestra enseñanza tenga ramificaciones no pensadas. (p.26)

En un mundo que cambia a ritmos cada vez más acelerados es indudable que la preocupación por el aprendizaje esté más que justificada. Quizá sean nuestras concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de formación universitaria, las que necesitan una atención más urgente.

Quisiéramos postular aquí la idea del aprendizaje como participación. Consideramos que la noción de aprendizaje como participación es un interesante marco de referencia conceptual para pensar el proceso de formación en una perspectiva amplia. Es una idea potente que propone correrse de la noción de aprendizaje como proceso cognitivo de adquisición de saberes para pensarlo como participación progresiva en las actividades de una comunidad.

Diremos entonces que conocer es participar y comprometerse activamente con las prácticas de una comunidad. El significado de la participación y el compromiso es lo que moviliza la producción de aprendizaje. La noción de aprendizaje como participación en una comunidad de práctica, trasciende la naturaleza meramente cognitiva del aprendizaje para entenderlo desde una mirada más amplia en la que se integran dimensiones sociales, culturales e históricas.

El aprendizaje como participación de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales implica la construcción de identidad<sup>1</sup> en relación con la comunidad. Identidad como rasgos que resultan de los cambios que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo se crean nuevas historias personales en el devenir de la participación en una comunidad.

La participación en las actividades de una comunidad da forma a lo que se hace y conforma quiénes somos. La participación en la vida de una comunidad es cambiante y, ese cambio, va transformando las identidades de quienes participan en las actividades de la comunidad.

La noción de participación cambiante, nos resulta interesante para comprender las diferencias entre; por ejemplo, un estudiante ingresante y un estudiante de los

---

1 Las teorías de la identidad se ocupan de la formación social de las personas, la interpretación cultural del cuerpo, y la creación y el empleo de marcas de afiliación, como los ritos de paso y las categorías sociales. "Intenta comprender la formación de las personas como resultado de relaciones complejas de mutua constitución entre individuos y grupos" (Wenger, 2011: 33) En este momento de la investigación, no estamos aún en condiciones de exponer los cambios ocurrido en la identidad de los estudiantes dado que lo que compartimos es el resultado de los primeros meses del desarrollo de nuestro trabajo. No obstante nos interesa estudiar cómo se construye la identidad participando en prácticas particulares y específicas. Estudio que comenzamos a realizar a través de las narraciones de los estudiantes.



últimos años de la formación universitaria. Aquí nos podemos preguntar cómo van resonando esos cambios en las propuestas de formación de los profesores.

Todos los seres humanos pertenecemos a varias comunidades de prácticas, la del trabajo, la de nuestras aficiones, las de la familia. Las comunidades de práctica a las que pertenecemos cambian en el curso de nuestras vidas. En algunas comunidades de práctica participamos como miembros fundamentales, en otras como miembros periféricos.

Las comunidades se forman con las prácticas, las rutinas, los rituales, los artefactos; los acuerdos y los desacuerdos, los modos que se organizan para llevar adelante el trabajo. Se crean prácticas para hacer lo que es necesario hacer y esas prácticas devienen en una comunidad. Entre los estudiantes brotan comunidades de práctica. Y resulta que el aprendizaje más transformador en el plano personal es el aprendizaje que se deriva de la afiliación a esas comunidades de práctica. Una comunidad de práctica se conforma por un grupo de personas a las que se les reconoce una experiencia especial en algún área de la práctica cultural significativa. (Lave 1991; Wenger, 2011)

Sabemos que el concepto de comunidad de práctica no es nuevo. Solo nos interesa profundizarlo y utilizarlo como instrumento de pensamiento. No es que no sepamos que se aprende en una comunidad, sino que se practica poco este tipo de aprendizaje y, por lo tanto, no se lo capitaliza como forma de aprendizaje.

## **Replantear el aprendizaje**

Nos resulta interesante pensar el aprendizaje como participación, en lugar de pensarlo como proceso, tal como estamos acostumbrados a entenderlo.

El aprendizaje como participación supone.

-Para los individuos, comprender que el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de su comunidad,

-Para la comunidad enriquecer sus prácticas y garantizar nuevas generaciones de miembros

-Para la institución educativa, significa mantener interconectada las comunidades

El aprendizaje no es una actividad separada de la comunidad. Quien aprende, desarrolla su identidad participando como miembro de una comunidad de práctica. Su proceso de aprendizaje es orientado y dirigido por otras personas miembros de la comunidad. Ahora bien, convertirse en miembro activo de una comunidad es

algo más que el aprendizaje y la incorporación de las conductas exigidas por esa comunidad. Sino que, supone, también, asumir los objetivos, las exigencias y las perspectivas de los miembros de esa comunidad. De este modo, el aprendizaje es el resultado de la interacción social que tiene lugar entre los miembros de una comunidad. En esa interacción social los nuevos integrantes de la comunidad se van apropiando progresivamente, participación mediante, de las actividades propias de la comunidad, de las formas de interpretar los conocimientos, de formas de pensar, de sentir y de intervenir.

La perspectiva de aprendizaje como participación progresiva en las actividades de una comunidad, convierte a las actividades de la comunidad (académica en nuestro caso), en unidades de análisis para comprender el aprendizaje. La unidad de análisis es la interacción en las actividades de la comunidad y no, las características individuales y aisladas de las personas que aprenden.

### **Experiencia estudiantil, narrativas autobiográficas y comunidad de aprendizaje**

En este apartado nos proponemos comunicar los rasgos de los ingresantes a la carrera de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación<sup>2</sup>, a los efectos de poner de relieve matices del problema que nos ocupa en la Investigación: La relación entre las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas en los dos primeros años de la formación universitaria.

El avance realizado en la investigación en curso nos permite presentar las particularidades psico-sociales más salientes de la población estudiantil. No estamos aún en condiciones de avanzar en otro tipo de interpretación. De todas maneras, en la parte final, haremos algunas consideraciones.

La fuente de indagación y sistematización de los datos que presentamos a continuación, proviene de los relatos que elaboraron cada uno de los ingresantes a la carrera de Ciencias de la Educación, en el marco de la cátedra Psicología de la Educación<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Se trata de la cohorte 2016

<sup>3</sup> Psicología de la Educación es una materia de cursado anual, del primer año de la carrera Ciencias de la Educación. Consideramos necesario agregar que los estudiantes, realizan durante cinco semanas entre febrero y marzo un curso de ambientación a la vida universitaria. El inicio del cursado de la cátedra se enlaza con el curso de ambientación.

La cátedra Psicología de la Educación solicita a cada estudiante la escritura de una breve autobiografía. Para esto se brindan algunas orientaciones. Esta actividad se realiza con el objetivo de conocer al grupo e identificar sus experiencias y trayectorias previas al ingreso a la facultad; recuperar anécdotas de sus vidas cotidianas y expectativas, dudas e incertidumbres del presente.

Luego de varias lecturas desordenadas de las narrativas autobiográficas, examinamos con mayor rigurosidad metodológica y en profundidad cada una de ellas. Esto lo hicimos con el propósito de identificar rasgos particulares y únicos en cada autobiografía. Posteriormente nos abocamos a la tarea de identificar lo que tenían en común las narrativas de los estudiantes.

Como resultado del análisis de los datos, construimos los siguientes ejes:

**Composición del grupo:** cantidad de estudiantes, género, edad y lugar de procedencia

**Trayectorias escolares previas al ingreso a la facultad:** características de los establecimientos educativos a los que asistieron y procesos y resultados obtenidos en los aprendizajes.

**Motivos que llevan a la elección de la carrera:** representaciones y expectativas, personas que influyeron en la decisión.

**En cuanto a la composición del grupo.** Las autobiografías analizadas fueron treinta y tres. Treinta corresponden a mujeres y 3 a varones. De los treinta y tres, un grupo de estudiantes oscila entre los 17 y 20 años, la mayoría de ellos egresaron de la educación secundaria en 2015. Otro grupo lo componen estudiantes con más de 30 años. Algunos de ellos son docentes de nivel inicial y primario. En el grupo hay un adulto de más de 60 años, y una estudiante que ingreso a la formación universitaria en el contexto del Art. 7 de la Ley de Educación Superior N° 24.521

Son pocos los estudiantes oriundos de la ciudad de Paraná; más de la mitad del grupo son estudiantes que provienen del interior de las provincias de Entre Ríos y Santa Fe. De esta descripción se desprenden tres realidades: a) estudiantes que continúan viviendo en la residencia familiar, b) estudiantes que se erradicaron en la ciudad de Paraná y c) estudiantes que viajan frecuentemente desde su lugar de residencia a la ciudad de Paraná para asistir a la facultad.

**En términos de trayectoria escolar:** se presenta una heterogeneidad muy grande, producto de las distintas experiencias y de las distintas generaciones de vida que porta el grupo.

Realizaron la escolaridad secundaria en Escuelas de Nivel Secundario Público; Escuelas Públicas de Gestión privada; Escuelas Privadas; Escuelas Secundaria para

Jóvenes y Adultos (ESJA); Escuela Agrotécnica; y Escuela Técnica. Los cuatro últimos perfiles institucionales refieren a un caso por escuela.

En términos generales, aparece una visión de tránsito por la formación secundaria con bastante aplicación al estudio, ordenados con las demandas escolares y con otras actividades extra escolares.

En un registro menor, hay biografías que cargan repitencias, cambios de escuelas u otras dificultades del orden físico y social durante la escolaridad. En estos casos los estudiantes exponen mayores inseguridades sobre sus capacidades para el estudio.

**Motivos que llevan a la elección de la carrera**, en la mayoría de las autobiografías analizadas los estudiantes dicen que la elección de la carrera estuvo condicionada por el ambiente familiar: padres, tíos y otros allegados que son docentes. Los adultos interesaron a los jóvenes para que eligieran la carrera docente. Por otra parte, un número importantes de estudiantes explica que eligieron la carrera por identificarse con docentes del campo. Profesores que dejaron huellas por las dinámicas de sus clases y porque supieron generar interés por las ciencias humanas.

En las autobiografías escritas por los estudiantes aparece con mucha fuerza un ideal docente que se construye desde una función contenedora y protectora de los más débiles. Se conectan con la necesidad de abarcar la educación de niños y jóvenes desprotegidos, fundamentalmente atravesados por dificultades emocionales, sociales y económicas.

El análisis de las autobiografías nos permite afirmar que la fuente a la que los estudiantes ingresaron para obtener mayor información sobre los alcances de la carrera fue Internet. En algunos casos, dicen haber asistido a charlas para recibir orientación sobre la elección de la carrera.

### **Algunas conclusiones incipientes**

Nos interesa identificar y nombrar los sentimientos y estados anímicos que sobresalen en los estudiantes en su condición de ingresantes: incertidumbre, inseguridad, el desafío y al mismo tiempo, expectativas de logro. Con esta descripción, se trata de incorporar al estudiante en el entramado de un nuevo “modo de socialización” en la universidad y es de considerar inherente a la vida de quienes habitan una institución, el estado de contradicción (Dubet, 2013).

Tal como aclaramos en la introducción, los enunciados de los estudiantes constituyeron las unidades de análisis, para comenzar a abordar, según sus propias expresiones, algunos rasgos de su realidad en este tramo de la vida.

El ingreso a la universidad implicó un cambio, y en ese sentido, aparecen los “pares” como el sostén necesario para afrontarlo. No aparece expresión alguna en las narrativas autobiográficas que puntualice la confianza en los nuevos docentes, pero sí se reitera la que se adjudica a los nuevos compañeros.

Cuando se comienzan estudios universitarios hay una extensa historia previa en la que se ha construido, o no, formas de acción, esquemas y hábitos que son imprescindibles para la construcción requerida en los programas de la carrera.

La particular socialización y subjetivación que experimenta cada estudiante es lo que le permitirá afianzar tales acciones, esquemas y hábitos. La interrelación con los profesores resulta una posibilidad para re- construirse subjetivamente y transitar con mayor involucramiento el nivel de educación superior.

Indagar acerca de las exigencias desde el punto de vista de las relaciones entre docentes y estudiantes esconde una paradoja. Si bien las exigencias son necesarias, en tanto son las prácticas que dan forma a lo que se hace y nos conforman como miembros de una comunidad, el exceso de ellas tiene consecuencias negativas. El exceso genera una distancia con los estudiantes que deviene en desencuentros.

Desde el ingreso de los estudiantes a la universidad comienzan a configurarse nuevos modos de relación con el conocimiento y con nuevos actores sociales. El papel que desempeña la cognición en la formación de vínculos sociales es un aspecto relevante para tener en cuenta.

En el marco de nuestra investigación nos resultó significativo trabajar con las narrativas autobiográficas. Las narrativas permitieron retomar lo que les pasó a los estudiantes en situaciones específicas, nos proporcionaron un saber que abre posibilidades para informar y transformar la experiencia estudiantil. Compartimos los aportes de Alliaud (2010) quien afirma que la finalidad de producir relatos de experiencias (en cualquiera de sus formas), de estudiarlos, de abordarlos, radica menos en estar atentos a lo que verdaderamente aconteció que al proceso de producción misma; es decir, a la significación que sujetos concretos le atribuyen a aquello que sucedió.

La tradición narrativa como estrategia metodológica habilitó una actividad de cátedra que resulta capitalizable para presentar al sujeto universitario que nos interesa conocer en la investigación, en tanto se corresponden con esta actividad dos expectativas valiosas en sí mismas: por un lado, el relato autobiográfico se eligió con el fin de ligar las singularidades y las situaciones vividas, considerando que su

realización produce en los estudiantes una experiencia de formación y; el segundo lugar, si bien la experiencia es subjetiva e individual, también pudo ser comunicable a los demás, transformándose en materia de identidad grupal.

Permítasenos introducir algunas hipótesis, aunque muy incipientes aún.

La primera hipótesis es que las exigencias de los profesores y las condiciones de posibilidad inicial de los estudiantes de responder a ellas están generando un desencuentro en el lugar en el que debería existir un encuentro. Por lo tanto, el encuentro en la escena educativa está deviniendo en desencuentro y la construcción del lazo social está perdiendo sentido.

La segunda hipótesis es que si el encuentro en la escena educativa se genera a través de los contenidos educativos. Nos encontramos con que si no hay condiciones iniciales para la apropiación de los contenidos, se está desvirtuando el sentido del encuentro.

La tercer hipótesis es que los profesores universitarios no hemos tomado cabal conciencia del sentido ético y político de la inclusión educativa.

Sobre estas hipótesis seguiremos trabajando en la investigación en curso.

## Bibliografía

- Aisenson, D; Castorina, J.A; Elichiry, N; Lenzi, A y Schlemenson, S.** (Comps) (2007) *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional.* Argentina. Noveduc.
- Alliaud, A.** (2010) La investigación educativa y su aporte al sistema educativo. Una mirada desde la formación docente. Revista Itinerarios Educativos. FHUC. UNL. Número 4.
- Anijovich, R; Cappelletti, G; Silva, M y Sabelli, M.J** (2009) “Autobiografía escolar: reconocer la propia historia”. En Anijovich, R; Cappelletti, G; Silva, M y Sabelli, M.J. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Argentina: Paidós.
- Blanco, R.** (2014) *Universidad íntima y sexualidades públicas.* Argentina: Miño y Dávila
- Dubet, F.** (2013) El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad. Gedisa: España
- Elichiry, N.** (Comp. 2010) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate.* Buenos Aires: Manantial.
- Carli, S.** (2012) *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública.* Siglo veintiuno: Argentina
- Menin, O** (2003) *Psicología de la educación del adulto.* Rosario. Argentina: HomoSapiens.

**Pierella, M.P** (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Argentina. Paidós.

**Steiman, J.** (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Argentina. Paidós

**Wenger, E.** (2011) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Argentina: Paidós

**Zelmanovich, Perla** (2015) “Espacio socio educativo y tratamiento de lo paradójal”. En *Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socio educativas*. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Seminario II DNPS.

# **Acompañamiento a ingresantes universitarios. Una experiencia didáctica sobre el uso de conectores de causa y consecuencia en textos de divulgación científica**

AMELIA REINOSO

JUAN JOSÉ MILITO

areinoso@fbioyf.unr.edu.ar

Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas. Universidad Nacional de Rosario.

## **Introducción y antecedentes**

El ingreso a la educación universitaria genera nuevas expectativas en los jóvenes en relación a la correcta elección de la carrera, mayores exigencias y responsabilidades, nuevas formas de relación con docentes, compañeros de estudio y familia, alcances de los conocimientos adquiridos en la escuela secundaria, dificultades de ambientación, nuevas metodologías de estudio.

Es responsabilidad de las instituciones universitarias conocer estas situaciones y abordarlas con propuestas que favorezcan a los estudiantes en el difícil tránsito de un nivel educativo a otro, tendiendo a fortalecer la permanencia y el avance regular de los mismos en el ciclo de Educación Superior

La problemática del Ingreso a la Universidad, sus deficiencias y debilidades, se refleja particularmente en el alto porcentaje de fracaso en los exámenes de ingreso y en la deserción en los primeros años de los estudios superiores. Hay un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que se adquieren en el Nivel Medio sin los cuales el estudiante universitario no podría enfrentar con éxito los desafíos que se le presentarán durante el cursado de la carrera de grado. Una de las debilidades fuertes que se han detectado y preocupan hoy más que nunca, es en la lectura e interpretación de textos que afectan el estudio y comprensión de las asignaturas que deberán estudiar en todas las áreas disciplinares, particularmente en el inicio de los jóvenes en la Universidad.

La experiencia que se presenta articula decisiones de las políticas públicas educativas y políticas académicas de nuestra facultad, la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas de la Universidad Nacional de Rosario. Desde un trabajo interdisciplinario entre la Secretaría Estudiantil, el Servicio Pedagógico y la Comi-



sión de Ingreso<sup>1</sup> de la Institución, se efectúan todos los años diferentes acciones tendientes a acompañar en su paso a la Universidad a todos los jóvenes que aspiran ingresar a esta casa de estudios.

Todas estas actividades se realizan enmarcadas en las recomendaciones de la “CONFERENCIA MUNDIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo” (UNESCO, 2009), donde en su eje: “Acceso, Equidad y Calidad”, se manifiesta: Art. N° 9, *“Al tiempo que se expande el acceso, la educación superior debe perseguir las metas de la equidad, la pertinencia y la calidad simultáneamente. La equidad no constituye únicamente una cuestión de acceso - el objetivo debe ser una participación exitosa y la culminación de los estudios, así como el aseguramiento del bienestar estudiantil, con apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas”*. Art. N°19, *“La ampliación del acceso plantea un desafío a la calidad de la educación superior. La garantía de calidad es una función esencial en la enseñanza superior contemporánea y debe contar con la participación de todos los interesados. Es una tarea que exige tanto la implantación de sistemas para garantizar la calidad como de pautas de evaluación, así como el fomento de una cultura de la calidad en los establecimientos”* y, en las consideraciones de nuestra propia Universidad, cuando en su Estatuto (1998) sostiene en el Art. 2, punto “p) *Organizar actividades con el objetivo de contribuir a mejorar la adaptación de los estudiantes a la vida de la Universidad.”*

En el año 2004 se creó la Comisión de Ingreso de la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas con el objetivo de formular y poner en práctica un proyecto institucional de Actividades para Alumnos Ingresantes que contemple acercarlos a la realidad de la carrera que van a estudiar y de la profesión que van a ejercer porque se considera importante que, desde la universidad, se desarrollen actividades de apoyo tendientes a optimizar la inserción y adaptación de los alumnos, fortalecer la permanencia y sostener el cursado regular de las asignaturas de primer año de la carrera de grado. En este sentido, se ofrecen módulos educativos de apoyo a los aspirantes a las carreras que se ofrecen en la Facultad con acompañamiento, apoyo y orientación de docentes auxiliares quienes les proporcionan actividades de Biología, Matemáticas, Química, Física y Comprensión Lectora como forma de repaso y afianzamiento de conocimientos adquiridos en el nivel anterior.

---

1 Está conformada por la Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Cultura, un docente de las asignaturas de Biología, Física, Matemática y Química –asignaturas iniciales dentro del Ciclo Básico– y un docente del Servicio de Pedagogía

Mucho se ha investigado sobre las dimensiones involucradas en esta etapa del ingreso a la universidad, visualizando las dificultades que los estudiantes ingresantes comienzan a transitar en esta nueva etapa vital con muchas incertidumbres e interrogantes. Es claro que, durante el primer año deben apropiarse de nuevas maneras de afrontar la vida adulta, y representa en la mayoría de los jóvenes el inicio de una de las etapas más importantes en la construcción de sus proyectos de vida. A la vez se produce un nuevo (des)encuentro con conocimientos y saberes científicos, técnicos, filosóficos o literarios propios de la carrera elegida, y con una cultura institucional particular que requiere la apropiación de sus códigos, costumbres, lenguajes y lugares.

En ese sentido ¿Porqué ocuparnos de la lectura y la escritura en la Universidad?

¿Porqué proponer actividades de trabajo intelectual que aborde la comprensión e interpretación de textos, lectura y escritura efectiva, etc., a estudiantes que aspiran a ser Farmacéuticos, Biotecnólogos, Licenciados en Química, Profesores de Química o Licenciados en Ciencia y Tecnología de los Alimentos?

Estos interrogantes reflejan la preocupación que, desde hace tiempo, está instalada en la Universidad en general y en nuestra Facultad en particular, acerca de cómo leen y escriben, comprenden e interpretan los textos científicos los estudiantes y cómo esto incide en sus aprendizajes y en su rendimiento en el cursado de las asignaturas. Es así que se ofrece en estas actividades un módulo educativo donde se trabaja el estudio y la práctica intelectual.

Los estudiosos del tema, insisten en que la lectura combinada con la escritura, influye significativamente en la comprensión de un tema de estudio. En la Universidad se trabaja permanentemente con textos, éstos atraviesan gran parte de las actividades que los profesores proponen a los estudiantes durante su formación. Una de las actividades centrales de los estudiantes es el contacto con la información obtenida en libros, fotocopias, apuntes, Internet, revistas científicas, cuadernillos elaborados en las cátedras con contenidos de las asignaturas o para actividades prácticas.

En este nivel educativo cuando se lee para aprender, los textos se transforman en “objetos de estudio” y requieren un tipo especial de lectura. Este es un objetivo necesario a cumplir: saber leer para aprender.

Es por ello que este proyecto institucional de la Comisión de Ingreso en conjunto con todos los módulos educativos de asignaturas básicas reconoce que la lectura comprensiva constituye una “situación vital” para cualquier alumno, y, como tal exige “tomar conciencia sobre su sentido y su importancia en el estudio”.

Las experiencias de aprendizaje, implican, necesariamente estudiar, (...) el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en él (...) pero leer no es un mero entretenimiento ni tampoco un ejercicio de la memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto (...) Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante (...); (...) el leer como estudio, no es pasar libremente por las frases, por las oraciones y las palabras sin ninguna preocupación por saber hacia dónde ellos nos pueden llevar”<sup>2</sup>

En *La lectura como estudio Freire (1997)* nos ayuda a entender porqué la comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. Por el contrario, necesita ser “trabajada”. Leer textos es necesariamente un proceso amplio, que exige tiempo, paciencia, sensibilidad, método, rigor, decisión y pasión por conocer”<sup>3</sup>

Pensando que la autonomía en el aprendizaje es la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que lo conduzcan a regular su proceso de aprendizaje en función de una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. Y, en la medida que como estudiantes puedan comprometerse e implicarse en los temas y las formas de trabajo propias de cada materia, podrán mejorar sus capacidades de comprensión e interpretación en relación con los textos y, al mismo tiempo, optimizar sus modalidades de estudio, y es por ello que, una de las características de este Módulo es la práctica efectiva del “aprendizaje autónomo”.

Aprender a leer y escribir mejor en la Universidad cobra una importancia fundamental en este aspecto, el Módulo de Comprensión Lectora se constituye como un espacio inicial de reflexión sobre una práctica que realizarán a lo largo de toda la carrera universitaria que han elegido.

Teniendo en cuenta que, cada una de las asignaturas que comenzarán a cursar en el 1er. Año de las carreras tienen un lenguaje propio y una forma de estudiarla en particular: aprender a leer y escribir mejor en la Universidad cobra una importancia fundamental en este aspecto, entonces el Módulo se constituye como un espacio inicial de reflexión-acción sobre esa práctica.

Se brindan, entre otros, el desarrollo de contenidos y actividades como los siguientes:

- Lectura, escritura, oralidad en la Universidad
- Aprender a leer textos académicos
- Recursos y estrategias para el aprendizaje significativo
- Metodologías de estudio para el aprendizaje autónomo
- Optimización de toma de apuntes en clase, entrenamiento en resumen y síntesis

---

2 Freire, P. (1997) *Cartas a quien pretende enseñar* México, Siglo XXI editores

3 *Pedagogía de la esperanza*

- Habilidades y capacidades para la interpretación de textos

Es sabido que la formación científica no puede darse si no se dominan habilidades básicas específicas de la Comprensión lectora. Comprender un texto es parte del proceso de aprendizaje, y, en el mismo, resulta necesario el entrenamiento de capacidades básicas que nos ayudan en la adquisición del nuevo conocimiento.

Según la Psicología Cognitiva, en este proceso, se integra la información nueva con la que ya se posee, siendo un proceso de construcción por parte del lector y facilita la formación de personas críticas - activas y pensantes (Argudín, 1996)

En los años en que se vienen desarrollando estos Módulos Educativos se han visualizado problemáticas que tienen que ver con dificultades y/o carencias de conocimientos y prácticas previos, -o esquemas de conocimiento- lo que influye en las habilidades para la comprensión del lector y tienen consecuencias negativas en el proceso de estudio, Anderson y Pearson (1984), enlistan estos esquemas de conocimiento como fundamentales porque:

- Proveen un marco para **asimilar nueva información**.
- Ayudan a **enfocar la atención** en lo que es importante en el texto.
- Permiten **hacer inferencias** sobre la información que no está explícita.
- A **ordenar** la búsqueda de información almacenada en la memoria, la necesaria para construir el significado.
- Posibilitan  **sintetizar** datos al reconocer lo importante y lo que no lo es.
- Ayudan a **analizar** cuestiones y relaciones similitudes y diferencias.
- Posibilitan buscar mejores recursos para hacer  **conclusiones, resoluciones**.
- Ayudan a determinar **relaciones causa – efecto**.
- Ayudan a integrar, hacer analogías, sintetizar y proyectar.
- Y otras como argumentar, proponer, especificar, explicar, etc.

Estas habilidades, competencias, saberes y conocimientos se pueden aprender a entrenar y aplicar, y, si bien tienen un proceso, en el curso de Ingreso se ofrecen estrategias para un trabajo intelectual apropiado, a la vez que orientando en los nuevos procesos de aprendizaje, donde otras formas de estudio requieren otra administración del tiempo, optimización del rendimiento, planeación y hábitos de estudio que les permitan enfrentar sus nuevas responsabilidades.

Cabe señalar que, dado que el ingreso de los estudiantes a todas las carreras es directo, las actividades de apoyo de estos módulos, no son excluyentes ni obligatorias y,

que en una primera etapa que tiene lugar en el período Septiembre-Octubre de cada año, se desarrollan los Módulos Educativos en modalidad virtual como forma de ir orientando a los estudiantes en los contenidos básicos que se requieren en la etapa inicial del ingreso a la carrera elegida y afianzamiento de lo aprendido en la escuela. Los mismos son de carácter introductorio, y cada uno corresponde a las disciplinas de Química, Biología, Matemática, Física y Comprensión e Interpretación de Textos.

En la segunda etapa Febrero-Marzo, se dictan los Módulos Presenciales que incluyen a las mismas asignaturas profundizándose el dictado, y cada Módulo es coordinado por docentes de la facultad y dictado por docentes y ayudantes alumnos de los últimos años de las carreras.

### **Desarrollo de la experiencia**

Esta presentación refiere la experiencia particular de una semana de clase del Módulo de Comprensión Lectora del “Ingreso 2017”. Nos preguntamos qué actividades lingüísticas se pueden constituir en instrumentos de aprendizaje que efectivamente lleven a la concreción de los objetivos propuestos, -visualizar en qué estado se encuentran los estudiantes ingresantes en la comprensión y elaboración de consignas aplicando saberes previos adquiridos en el nivel anterior- en nuestro caso facilitar la comprensión de artículos de divulgación científica estructurados mediante relaciones lógicas de causa y consecuencia.

Para tal fin, se elaboraron actividades específicas que conducen a una reflexión metalingüística sobre las relaciones lógicas de *causa–consecuencia* presentes en este género textual y su sintaxis.

El texto seleccionado para el análisis es de divulgación científica y se estructura mediante una gran cantidad de relaciones lógicas de tipo causa- consecuencia, pertenece a la colección de divulgación científica “Ciencia que ladra...” de la Universidad Nacional de Quilmes.

Algunas de estas relaciones se presentan en cadena, es decir, una consecuencia es a la vez la causa de otro fenómeno.

Las lecturas académicas en los estudios universitarios tendrán como objetivo un análisis crítico de los textos y no sólo la extracción de datos. Extraer datos de un material de lectura es simplemente un medio para alcanzar el fin buscado, que es analizar críticamente para comprender y aplicar el conocimiento. Hay una gran diferencia entre leer para extraer datos (lectura extractiva) y leer para establecer relaciones entre los datos e inferir conclusiones (lectura reflexiva). Mediante la ejercitación propuesta, tra-

bajamos el léxico específico de un campo disciplinar, identificamos causas y consecuencias presentes en el texto para luego relacionarlas mediante conectores adecuados, así podemos conjugar la lectura de carácter extractivo con la reflexión crítica para alcanzar nuestro objetivo, la comprensión del artículo seleccionado.

## **Texto analizado**

### Carne sobre carne

*Golombek, D. y Schwarzbaum P. (2013) "El nuevo cocinero científico: cuando la ciencia se mete en la cocina".*

- 1- Cocinamos las carnes para hacerlas más sabrosas, para que su ingestión sea
- 2- más segura y para que resulte más fácil de masticar y digerir. El efecto
- 3- del cocinado sobre la digestión se debe ante todo a que las proteínas se
- 4- desnaturalizan por calor y son atacadas con más facilidad por las enzimas de
- 5- nuestro sistema digestivo.
- 6- Imaginemos a las fibras musculares separadas por espacios que contienen
- 7- agua. Al calentar la carne las proteínas pierden su forma original (se
- 8- desnaturalizan). En particular, las proteínas de las fibras musculares pasan a
- 9- formar masas sólidas, con dos consecuencias importantes: se impide el paso de
- 10- la luz, por lo que la carne luce más opaca, y empieza a aparecer un jugo que
- 11- proviene del agua que antes se ubicaba entre las fibras, algo parecido a lo que
- 12- ocurre cuando estrujamos con fuerza una toalla húmeda.
- 13- El calor produce el sabor típico de la carne cocinada al menos de dos formas
- 14- distintas. Por un lado, al dañar las células, pone a todos los compuestos
- 15- químicos, los intra y los extracelulares, en contacto, lo que promueve
- 16- reacciones químicas entre los aminoácidos, los azúcares, las grasas y las
- 17- enzimas. Además, el calor intenso favorece reacciones químicas denominadas
- 18- *pardas* donde los azúcares y los aminoácidos de la carne pueden enlazarse unos
- 19- a otros y crear muchos tipos de compuestos, algunos sabrosos, otros de color y
- 20- olor a tostado (de hecho se trata de la misma reacción química que vimos al
- 21- hablar de las tostadas). El color es más intenso en las zonas más superficiales,
- 22- donde el tejido se seca y la temperatura aumenta rápidamente. Estas reacciones
- 23- de Maillard, como se las llama, crean la costra de las carnes asadas (y tienen
- 24- que ver con el mito del sellado, que veremos al final del libro).

## Actividades de análisis propuestas

### Actividad 1

Elabore un glosario en relación al tema del texto “Carne sobre carne”.

[Un glosario es una recopilación de definiciones o explicaciones de palabras que versan sobre un mismo tema o disciplina, ordenada de forma alfabética.]

### Actividad 2

a) Complete el siguiente cuadro con la información proveniente del texto:

Causa	Consecuencias
Cocinamos las carnes.	
Las proteínas se desnaturalizan por calor.	
	Produce sabor típico de la carne cocinada.
	Favorece reacciones pardas.
El tejido se seca y la temperatura aumenta rápidamente en la superficie.	
	Crean la costra de carnes asadas

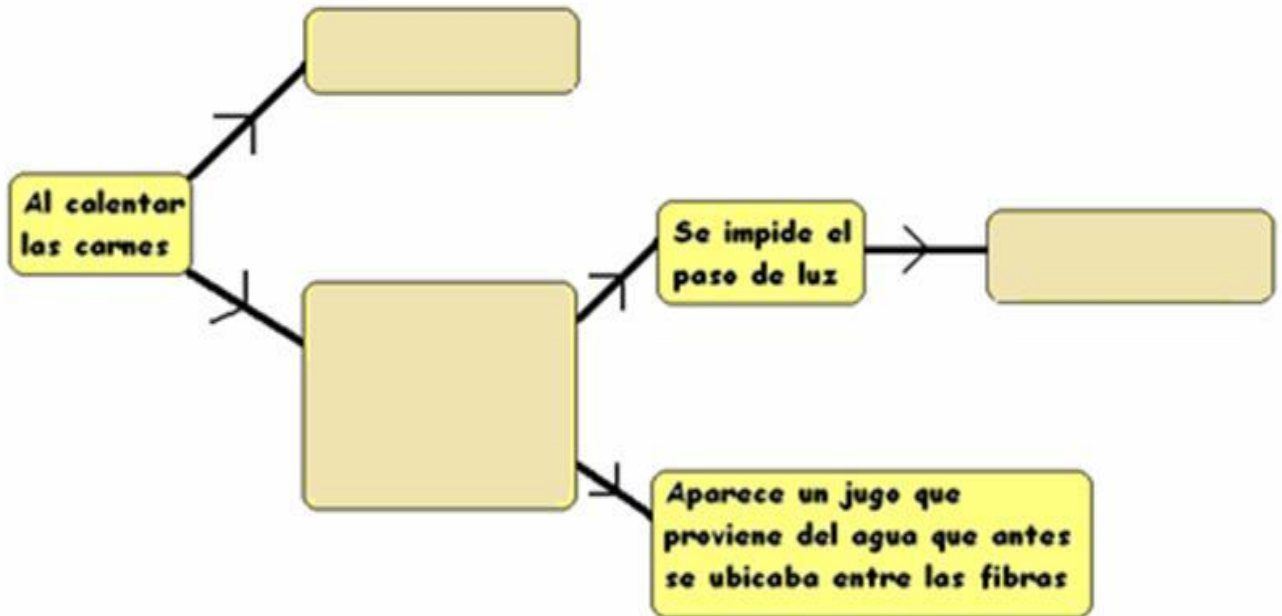
### Actividad resuelta

Causa	Consecuencias
Cocinamos las carnes.	Hacerlas más sabrosas, ingestión más segura, más fácil de masticar.
Las proteínas se desnaturalizan por calor.	Las proteínas son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo (Efecto del cocinado sobre la digestión).
El calor.	Produce sabor típico de la carne cocinada.
Calor intenso.	Favorece reacciones pardas.
El tejido se seca y la temperatura aumenta rápidamente en la superficie.	El color es más intenso en las zonas superficiales.
Reacciones de Maillard.	Crean la costra de las carnes asadas.

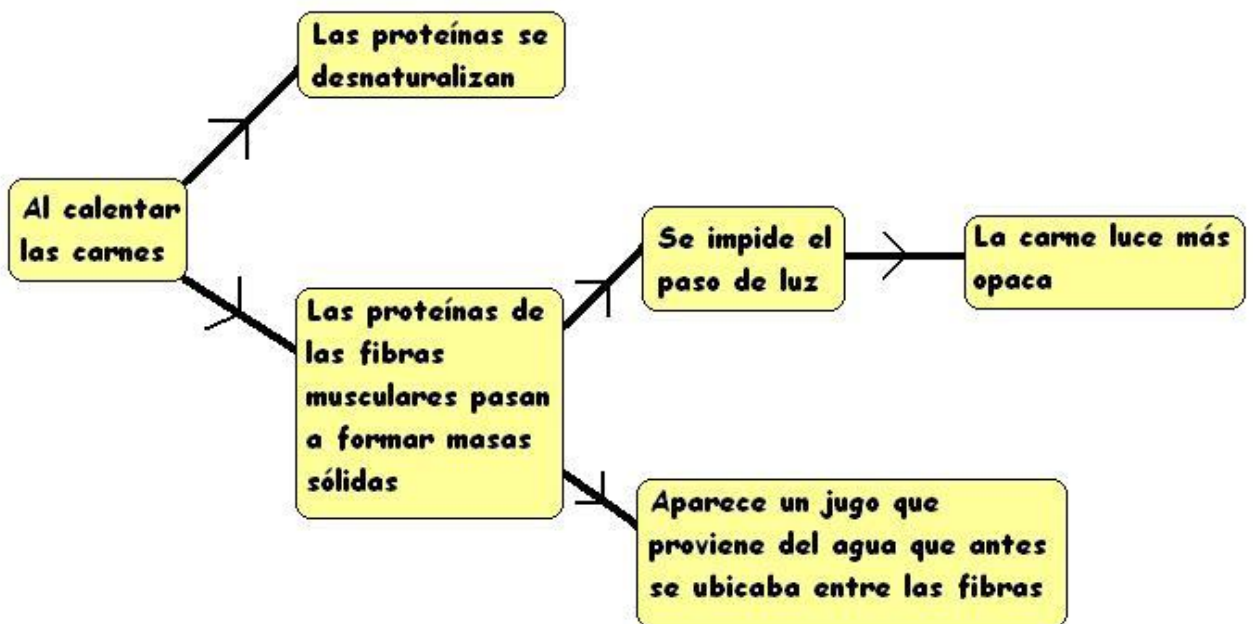
b) Complete las siguientes cadenas de relaciones causa-consecuencia con la información proveniente del texto.

c) Cadenas de relaciones causa –consecuencia

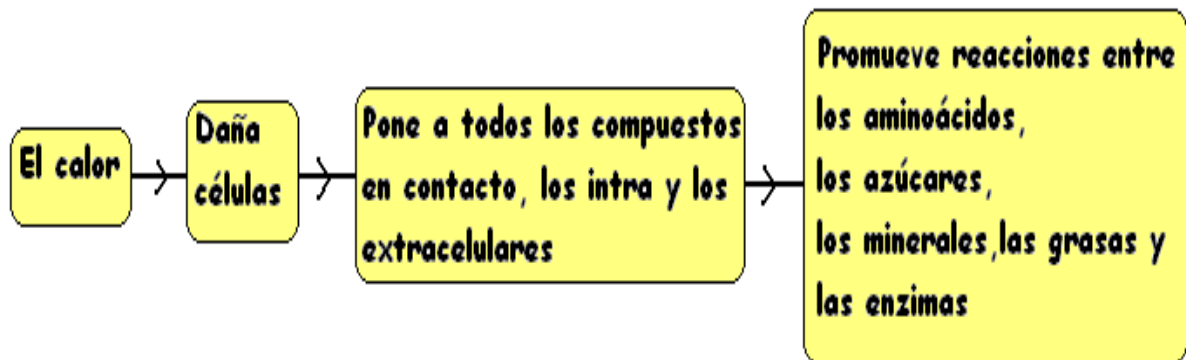
d)



Actividad resuelta







### Actividad 3

Reformule los siguientes fragmentos del texto utilizando adecuadamente conectores causales o consecutivos:

“El efecto del cocinado sobre la digestión se debe ante todo a que las proteínas se desnaturalizan por calor (*causa*) y son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo (*consecuencia*)”. (*El conector es causal*).

“... se impide el paso de la luz (*causa*), por lo que la carne luce más opaca (*consecuencia*)...” (*El conector es consecutivo*).

**Conectores causales (introducen causa):** se da ya que, se da por el hecho de que, se presenta en virtud de que, se observa porque, se observa dado que, se presenta en virtud de que, etc.

**Conectores consecutivos (introducen consecuencia):** en consecuencia, por consiguiente, de ahí que, de ello resulta que, entonces, etc.

## Análisis de las actividades propuestas

### Actividad 1

Se solicitó la elaboración de un glosario del tema del texto, “transformaciones químicas involucradas en la cocción de las carnes”. En esta actividad detectamos la dificultad propia de acercarse al discurso científico de una disciplina, la mayoría de los ingresantes desconocían el léxico específico, los conceptos asociados a las palabras consideradas extrañas, algunas hasta difíciles de pronunciar. Al indagar sobre

sus saberes previos muchos argumentaron no haber tenido demasiada química en la educación secundaria. Proponemos estas actividades teniendo en consideración que el proceso de acercamiento al discurso disciplinar es complejo y demanda tiempo de dedicación, lectura en la disciplina de forma constante para lograr una adquisición continua de conceptos y relaciones entre conceptos.

## Actividad 2

En la resolución de esta actividad no se observaron grandes dificultades de los estudiantes, debían completar los espacios faltantes en las cadenas de relación causas – consecuencias presentes en el artículo seleccionado. Posiblemente se deba a que muchas relaciones causales se hacen explícitas a través del uso de conectores lingüísticos adecuados, por lo tanto aunque se desconozca parte del vocabulario y ciertos conceptos específicos del área igualmente se pueden identificar las causas y las consecuencias debido al conocimiento de las estructuras lingüísticas.

## Actividad 3

Una actividad de producción lingüística escrita se incorpora mediante la actividad 3. Una vez realizada la identificación de causas y consecuencias y la clasificación del tipo de conector lógico de causa-consecuencia que vincula las ideas se solicitó a los alumnos ingresantes que realicen una reformulación adecuada de algunas oraciones. La mayoría de los alumnos identificó correctamente las causas y las consecuencias presentes en el texto y no presentó dificultades en la reformulación al mantener la misma clase de conector (consecutivo o causal), ya que esta operación generalmente no implica un cambio en el orden del enunciado (sintaxis). Sin embargo, se observaron algunas dificultades en la redacción de la reformulación, al cambiar el tipo de conector causal original por un conector de tipo consecutivo o viceversa.<sup>4</sup>

A continuación, presentamos algunos ejemplos de resoluciones de la actividad 3.

---

4 Tomamos el concepto de "reformulación" desde Garcés, como un "procedimiento de organización del discurso que permite al hablante volver sobre un segmento anterior para reinterpretarlo y presentarlo de manera distinta" (2011: 90), que responde a cinco motivaciones de los hablantes: a) explicar, b) recapitular c), reconsiderar d) distanciarse o e) corregir (2003: 114).

El efecto del cocinado sobre la digestión se debe ante todo a que las proteínas se desnaturalizan por calor (*causa*) y son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo (*consecuencia*). (*El conector es causal*).

Causa: las proteínas se desnaturalizan por calor

Consecuencia: son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo.

“... se impide el paso de la luz (causa), por lo que la carne luce más opaca (consecuencia)...” (El conector es consecutivo).

Causa: se impide el paso de la luz

Consecuencia: la carne luce más opaca

A través del diálogo entre todos los alumnos y el docente, se reformulan los enunciados, cambiando conectores lingüísticos / orden de los enunciados.

*Texto original*

Orden: 1º Causa - 2º Consecuencia

El efecto del cocinado sobre la digestión se debe ante todo a que las proteínas se desnaturalizan por calor (*causa*) y son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo (*consecuencia*). (*El conector es causal*).

A continuación, se realiza una reformulación sin cambio del tipo de conector con alteración del orden.

Orden: 1º Consecuencia– 2º Causa

Las proteínas son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo (consecuencia) porque/ ya que/ (*conector causal*) se desnaturalizan por calor (*causa*).

En este caso se conserva el tipo de conector causal pero se invierte el orden de causa/consecuencia en la oración.

A continuación se realiza una reformulación con cambio del tipo de conector:

Orden: 1º Causa– 2º Consecuencia

Las proteínas se desnaturalizan por calor (*causa*) por consiguiente/ por lo tanto (*conector consecutivo*) son atacadas con más facilidad por las enzimas de nuestro sistema digestivo (*consecuencia*).

En este caso se mantiene el orden causa/ consecuencia en la frase pero se cambia el tipo de conector.

De lo analizado se observan dos factores que dificultan la reformulación por parte de los alumnos, uno de ellos es el cambio en el tipo de conector de causal a consecutivo o a la inversa, el otro es el cambio en el orden del enunciado consecuencia/ causa o causa/ consecuencia. Los casos de reformulación más simples en los que no se registraron grandes dificultades por parte de los alumnos fueron los

casos que conservan el tipo de conector y el mantienen también el orden de la frase, por ejemplo:

“... se impide el paso de la luz (*causa*), por lo que la carne luce más opaca (*consecuencia*)...” (*El conector es consecutivo*).

Reformulación:

“...se impide el paso de la luz (*causa*), por consiguiente/de esta forma la carne luce más opaca (*consecuencia*)

Respecto al proceso de escritura, en primer lugar se corroboró la coherencia de la cadena de acciones en el artículo de divulgación científica seleccionado a través de criterios lógicos de causa-consecuencia y temporales. Luego, continuamos el proceso de reformulación mediante el uso de conectores y la puntuación para lograr cohesión textual. Fue de gran utilidad el uso de una tabla de conectores. Se probaron diferentes conectores de cada clase, algunos fueron descartados, también se realizaron inversiones en el orden de las oraciones. El proceso de escritura produjo borradores, se utilizó el pizarrón como “borrador grupal”.

## Conclusiones

Consideramos que la lectura y la escritura son prácticas sociales motivadas situacionalmente con propósitos definidos, cuyo aprendizaje necesita realizarse en contexto, por lo tanto deben ser consideradas en diversas asignaturas. Así, el aprendizaje de Química requiere familiarizarse con el discurso científico de la disciplina para apropiarse de conceptos. Ello implica la necesidad de conocer, comprender y producir diversos géneros textuales como los instructivos para realizar experiencias en el laboratorio y los textos expositivos presentes en los manuales escolares.

Compartimos la idea de que “aprender ciencia es aprender a hablar ciencia” defendida por Lemke (1997). Las disciplinas científicas utilizan variados lenguajes, la Química en particular, se estructura por medio de expresiones lingüísticas y simbólicas (gráficos, fórmulas químicas y matemáticas). Además, en Química debemos articular los tres niveles de representación mental propuestos para la Química por Johnstone (1982): el nivel macroscópico, submicroscópico y simbólico de pensamiento. El nivel macroscópico corresponde a las representaciones mentales adquiridas a partir de la experiencia sensorial directa.

Este nivel se construye mediante la información proveniente de nuestros sentidos. Todos los sistemas materiales que manipulamos podemos caracterizarlos me-

dian­te descripciones sensoriales que aportan información a este nivel. El nivel submicroscópico hace referencia a las representaciones abstractas, modelos que tiene en su mente un experto en Química asociados a esquemas de partículas. El tercer nivel, el simbólico, involucraría formas de expresar conceptos químicos mediante fórmulas, ecuaciones químicas, expresiones matemáticas, gráficos, etc.

Un experto en Química maneja simultáneamente los tres niveles de pensamiento, mientras que en general los estudiantes tienden a explicar fenómenos químicos usando, fundamentalmente, un criterio visual relacionado con las propiedades macroscópicas, por lo que es tarea del docente acercar los otros niveles de pensamiento.

Por lo expuesto consideramos necesario elaborar actividades específicas para trabajar aspectos lingüísticos encontrados en los textos de lectura seleccionados de un campo disciplinar con el objetivo de facilitar la comprensión.

El desarrollo de la propuesta didáctica permitió la interrelación entre su puesta en práctica y la retroalimentación en términos de reflexión crítica. Pensamos que estos usos de la lectura y la escritura contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las competencias lingüísticas del alumno y constituyen una herramienta epistémica en su proceso de alfabetización científica.

## Bibliografía

**Anderson, R. C., y P. D. Pearson, P.D.** (1984). A schema-theoric view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.). Handbook of reading research, (pp. 255-291). Nueva York: Longman

Conferencia Educación Superior. UNESCO, Paris, 5-8 de julio de 2009

**Frati, B, Reinoso, A, Pardal MA, Racca, ME.** (2009) Experiencias de trabajo interdisciplinarias. El gabinete psicológico en el Servicio Pedagógico Universitario. V Congreso Argentino de Orientación Vocacional. Apora. Salta. Argentina

**Freire, P.** (1997) Cartas a quien pretende enseñar” México, Siglo XXI editores

**Garcés, M.P.** (2006). *Las operaciones de reformulación*. Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística. Universidad de León.

**Golombek, D & Schwarzbaum, P.** (2012). *El nuevo cocinero científico: Cuando la ciencia se mete en la cocina*. Siglo Veintiuno Editores.

<http://www.redapu.com.ar>

**Johnstone, A. H.** (1991). *¿Por qué es difícil aprender ciencias? Las cosas raramente son lo que parecen*. Computer Assisted Learning, vol7, p. 75-83.

- Lemke, J.** (1997). *Aprender a hablar ciencia: lenguaje, aprendizaje y valores*. Editorial Paidós.
- Maguna, F., Derka, M., Cardozo, MA.** (2010) Diagnóstico y estrategias para trabajar y estimular competencias y habilidades básicas en el ingresante. Del 1er Congreso Argentino de Sistema de Tutorías. Sep. 2010 Oberá, Misiones - Argentina .  
<http://www.redapu.com.ar>
- Marzi, M. Reinoso, A.** (2013) Ingreso 2013 en la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas, UNR en V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública. Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas” Luján. Bs. As. Argentina
- Pardal, MA. , Reinoso, A., Pittet, S.** (2005) “Las prácticas de lectura y de escritura de los alumnos que ingresan a la FCByF. Dificultades y Desafíos para el aprendizaje de los contenidos disciplinares” 1as. Jornadas Inter-universitarias de Docentes del Ciclo Inicial en Cs. Básicas: Química y Biología. PROARQUIBI. San Luis. Argentina.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 11–27). New York: Guilford.
- Reinoso, A., Pardal, M.A, Micucci, M.A. y otros.** (2010) Primer Congreso Sistema de
- Rogieri P. y Pérez L.** (2012) Retóricas del decir: lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica. 1º edición- Rosario: Humanidades y Artes Ediciones.
- Sacks, O.** (2001). *El tío Tungsteno*. Barcelona. Anagrama. Trad. Damián Alou.
- Silvestri, A.** (2000). “Los géneros discursivos escolares: un aprendizaje discursivo y cognitivo.” En *Lenguajes: Teorías y prácticas*. Buenos Aires: Secretaría de Educación.
- Tutorías. U.M. Oberá. Misiones. Argentina.  
<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Herrera>  
<http://www.redapu.com.ar>  
[www.scielo.org.ve/scielo.php](http://www.scielo.org.ve/scielo.php)

# El aprendizaje significativo de la disciplina Biología celular, Histología y Embriología humana en el marco de un curriculum innovado

VERÓNICA REUS

LARISA I. CARRERA

MARISA GIONOTTI

vreus@fcm.unl.edu.ar

Facultad de Cs Médica. Universidad Nacional del Litoral. UNL

## Introducción

El plan de estudio de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Litoral surgió de un proceso de transformación curricular en la Facultad de Ciencias Médicas de Rosario que consideró las recomendaciones de los foros internacionales y realizó una adecuación a las necesidades regionales a partir de la interacción con organismos públicos, nacionales, provinciales y municipales. La mencionada transformación tuvo en cuenta las experiencias curriculares innovadoras de otras instituciones formadoras en Medicina, contó con el aval de asesores externos internacionales, tales como el Dr. Mario Róvere (Consultor de la OPS-OMS) y el Dr. José Venturelli (Profesor de la Universidad de Mc. Master-Hamilton de Canadá y Consultor de OPS) y con los aportes teóricos e instrumentales de las Facultades de Medicina de Ginebra (Suiza), de Londrinas y Marília (Brasil), de Maastrich (Holanda) y de Harvard (EEUU).

Para el presente trabajo se tiene como escenario el Espacio Curricular Biología Celular, Histología y Embriología Humana (BHE). Este espacio se ubica en el Ciclo de Promoción de la Salud del primer y segundo año de la Carrera de Medicina. Dicho espacio está diseñado como una serie de encuentros (seminarios, talleres, laboratorios) para la síntesis e integración de contenidos trabajados en los años precedentes de la Carrera y la adquisición de nuevos contenidos. Este proceso de integración disciplinar cobra importancia en los espacios tutoriales.

Es interesante conocer el trayecto institucional de la Facultad de Cs. Medicas para el entendimiento de la presente investigación. El Plan de Estudios en la Facultad de Cs Médicas responde al modelo médico propiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) desde 1977, por la Conferencia Internacional sobre

Atención Primaria en Salud (APS) de Alma Ata, La Federación Mundial de Educación Médica y la Organización Panamericana de la Salud (OPS) cuyas ideas directrices lo fundamentan.

El modelo educativo de la Carrera de medicina posee las siguientes características:

Centrado en el estudiante, es decir organizado en un proceso que reconoce al alumno como protagonista y creador de su proceso de aprender y más crítico en su aprendizaje. El enfoque centrado en el aprendizaje acentúa la adquisición activa por el estudiante de información y competencias, a partir de sus propias necesidades educativas así como de su ritmo de trabajo y de la capacidad de evaluar sus aprendizajes. Contribuye así al desarrollo de autonomía e independencia intelectual transferible a su vida profesional.

Adopta la metodología de aprendizaje basado en problemas (ABP), en tanto considera a los problemas como las situaciones ideales para aprender. Los problemas de salud contextualizados en diferentes realidades configuran en este modelo pedagógico –didáctico, una matriz de aprendizaje susceptible de aplicación durante toda la formación.

Facilita la posibilidad de adaptación a nuevos desafíos y nuevos problemas que encontrará el graduado en su práctica profesional, desarrollando las competencias para obtener y utilizar los recursos necesarios para resolverlos eficazmente.

Plantea el aprendizaje en pequeños grupos denominados “tutorías”. El trabajo en tutorías es uno de los pilares fundamentales de la educación centrada en el estudiante y del aprendizaje basado en problemas puesto que promueve la discusión, la comprensión y el razonamiento así como el espíritu de trabajo en equipo: la cooperación, la colaboración y el estímulo de los integrantes del grupo. Favorece la habilidad del estudiante para trabajaren grupo, respetar objetivos comunes y adquirir un sentido de tarea compartida.

Enriquece la evaluación numérica y conceptual establecida para la promoción de los estudiantes con la implementación de una evaluación formativa del proceso de aprendizaje. La interacción entre docentes y alumnos que se logra con el sistema tutorial permite un conocimiento mutuo que posibilita al tutor la observación y el seguimiento de las actitudes grupales y de los procesos de construcción del conocimiento de cada uno de los integrantes de la tutoría. Permite desarrollar una evaluación formativa continua que favorece la corrección oportuna de las dificultades de aprendizaje identificadas en cada integrante y/o en el grupo y posibilita contemplar de manera integrada aspectos cognitivos y actitudinales y el desarrollo de habilidades y destrezas para encontrar y utilizar información, para solucionar problemas y



situaciones críticas. Contribuye asimismo al desarrollo de la capacidad de autoevaluación en los estudiantes.

La consultoría como recurso de aprendizaje. Los docentes que atienden las consultas pertenecen a áreas determinadas del conocimiento (disciplinas) en las que son expertos. Su función es la de responder a las necesidades planteadas por los estudiantes y a enmarcarlas en el problema estudiado. Ellos permiten entender al estudiante o a su grupo los puntos que han quedado poco claros o confusos después de haber realizado su propio estudio sobre un tema específico. Los docentes expertos también actúan con un grupo ovarios en seminarios, foros y ateneos.

Los laboratorios, talleres y seminarios disciplinares son los recursos educativos establecidos para el desarrollo de las Áreas como complemento de las tutorías y consultas a expertos, que establecen la profundidad del aporte de cada disciplina interviniente en las unidades de aprendizaje integrando teoría y práctica.

Por su parte los seminarios y talleres interdisciplinares enriquecen el abordaje integrado de las perspectivas biológica, psicológica y social en la resolución de los problemas.

Para la adquisición de competencias específicas se realizan los laboratorios de habilidades y destrezas que, desde el inicio de la carrera, desarrollan en el estudiante hábitos, habilidades, destrezas y actitudes en el marco de las estrategias de la Atención Primaria de la Salud.

En el marco de este plan de estudio se realizó este trabajo donde se empleó el modelo de Felder y col., el cual clasifica los estilos de aprendizaje en cuatro categorías con dos dimensiones cada una, a saber:

**1-activo-reflexivo** en el cual el alumno que presenta un estilo de aprendizaje activo, aprende mejor al trabajar de manera dinámica con el material didáctico y prefiere trabajar en grupo para discutir acerca del mismo. Por su parte e alumno reflexivo se siente más cómodo cuando trabaja solo y requiere de tiempo fuera de clase para meditar sobre el material presentado por el docente

**2-sensitivo-intuitivo** en el cual el alumno sensitivo le gusta trabajar con hechos y datos experimentales, aprende por medio de la observación, se siente incómodo en cursos en los que el material no esté relacionado con situaciones de la vida real, no le gustan los cambios inesperados ni las complicaciones, le agrada resolver problemas por medio de procedimientos bien establecidos, tiende a ser concreto, práctico cuidadoso con los detalles, aunque puede ser lento. En contraste, los alumnos intuitivos prefiere aprender con material abstracto, como la teoría, conceptos, información simbólica, modelos matemáticos, con principios generales más que datos concretos; le gusta descubrir posibilidades y su relación, tiende a ser más

innovador, imaginativo y creativo que el alumno sensitivo, le gusta la variedad en el trabajo, le agrada la complejidad y se aburre con demasiado detalle y repeticiones, suele ser rápido pero poco cuidadoso

**3-visual-verbal** en el cual el alumno visual retiene mejor aquello que se le muestra con representaciones visuales, como por ejemplo: dibujos, fotografías, diagramas de flujo, mapas conceptuales, gráficas, animaciones, etc. Mientras que el alumnos verbal aprende más con representaciones textuales, independientemente si son escritas o habladas

**4-secuencial-global** en el cual el alumno secuencial se caracteriza por aprender paso a paso, tiende a seguir u orden lógico en la solución de problemas y se interesa más en el detalle. En contraste, el alumno global tiene un proceso de pensamiento holístico y aprende a grandes pasos, es capaz de resolver problemas complejos y a unir las cosas de una manera nueva, necesita comprender como se relaciona el material que se le presenta con su conocimiento y experiencia, tiende a estar más interesado en el conocimiento general.

Con el propósito de observar nuestras prácticas educativa donde se usan estrategias de enseñanza dinámicas y variadas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y promover en ello el desarrollo de competencias afines con su desempeño profesional en el futuro es que se analiza las categorías de estilo de aprendizaje de Felder y col en dos momento del primer año de la carrera.

## **Metodología de trabajo**

En este contexto curricular la población de estudio está constituida por 211 estudiantes del primer años de la carrera de medicina que ingresan en el año 2016, de los cuales 145 (68; 7%) son de sexo femenino y 66 (31,3%) de sexo masculino.

Se realiza un estudio transversal en dos momentos del primer año (al comienzo del año y al final). Es un estudio transversal de tipo cuali-cuantitativo centrado en el análisis de las respuestas de una encuesta ya elaborada, validada y con la aprobación del autor. (Feder, RM. Index of Learning Styles 2016)

Para estos estudios transversales se pide completar en forma voluntaria la escala modificada de Felder y col, que a través de 44 preguntas, explora las cuatro categorías en dos dimensiones: activo/reflexivo (**Procesamiento**), sensitivo/intuitivo (**Percepción**), visual/verbal (**Representación**) y secuencial/global (**Comprensión**). Este estudio transversal, se complementará con un enfoque secuencial, o sea con un estudio de cohorte ya que las respuestas de los mismos alumnos se analiza-

ran comparativamente en la primera y segunda evaluación de primer año. Esto permite identificar a los alumnos en las cuatro categorías y en dos dimensiones ya citadas: activo/reflexivo (Procesamiento), sensitivo/intuitivo (Percepción), visual/verbal (Representación) y secuencial/global (Comprensión). Cada escala consta de 11 preguntas distribuidas al azar. La puntuación de cada una de ellas se obtiene contando el número de respuestas a y el número de respuestas b, luego se sustrae el número menor del mayor y al número que resulte se le coloca la letra predominante. Las respuestas con letra a corresponden al primer polo de cada una de las cuatro escalas, mientras que las respuestas con letra b corresponden al segundo polo. Una puntuación de 1 a 3 indica un balance (discreta) entre las dos dimensiones de la escala y por tanto, el alumno puede aprender con métodos de enseñanza que favorezcan ambas dimensiones. Una puntuación de 5 a 7 señala una preferencia moderada por una dimensión de la escala, lo cual sugiere que un estudiante aprende más fácilmente con métodos de enseñanza que favorezcan esa dimensión. Una puntuación de 9 a 11 indica una fuerte preferencia (intensa) por una dimensión de la escala y de acuerdo con Felder, dicho estudiante tendrá dificultades para aprender bajo métodos de enseñanza que no apoyen esa dimensión.

El análisis estadístico fue realizado con el software IBM SPSS 23.0. Las variables cualitativas fueron presentadas mediante frecuencias absolutas o mediante porcentajes según fuera necesario. Gráficos de barras o sectores fueron realizados para mejor interpretación de los resultados de interés. Se presentaron tablas de contingencia para observar distribución de datos entre dos variables categóricas. El test chi cuadrado se utilizó para analizar el cambio de proporciones entre las dos mediciones realizadas. Valores p menores a 0.05 fueron considerados estadísticamente significativos.

## Resultados

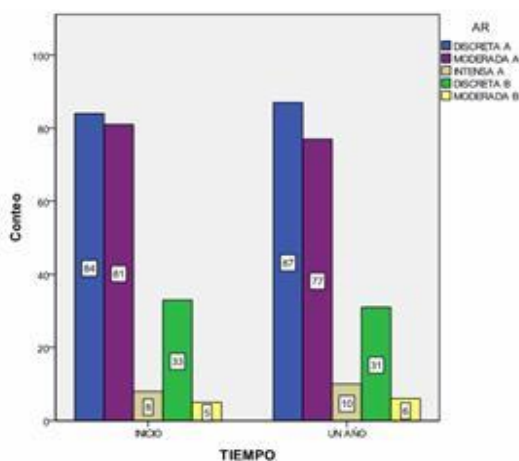
Se muestra en la figura 1 el análisis de distribución de preferencias para cada dimensión en los dos momentos analizados para la categoría Activo-Reflexivo (AR). En este mismo sentido se muestra en la figura 2 para las categorías Sensitivo-Intuitivo (SI), para en la figura 3 en las categorías Visual-Verbal (VV) y para las categorías Secuencial-global en la figura 4. En este análisis descriptivo se pueden observar la distribución del alumnado en función de sus preferencias en cada una de las categorías en los dos momentos analizados.

Cabe destacar que en la categoría AR, en ambos momentos, en la puntuación entre 1-3 se ubicaron, 84 y 87 alumnos respectivamente. Para la puntuación entre 5-7 se encuentra, para ambos momentos analizados, 81 y 77 alumnos respectivamente. Una puntuación de 1 a 3 indica un balance (discreto) entre las dos dimensiones de la escala y por tanto, el alumno puede aprender con métodos de enseñanza que favorezcan ambas dimensiones. Una puntuación de 5 a 7 señala una preferencia moderada por una dimensión de la escala, lo cual sugiere que un estudiante aprende más fácilmente con métodos de enseñanza que favorezcan esa dimensión

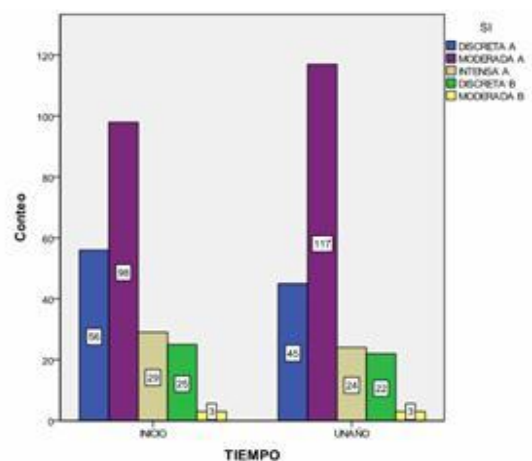
Para la categoría SI en ambos momentos la puntuación con mayor cantidad de alumnos fue entre 5-7 con 98 y 117 alumnos respectivamente. Esta puntuación refiere a la preferencia moderada por una de las dimensiones.

Para la categoría VV en ambos momentos, en la puntuación entre 1-3 se obtiene 73 y 58 alumnos respectivamente. Para la puntuación entre 5-7 se encuentran 72 y 75 alumnos respectivamente. Esto marca la cantidad de alumnos con puntuación que indica un balance (discreta) entre las dos dimensiones de la escala, y aquellos con una preferencia moderada para una de las dimensiones del mismo modo que se cita en AR.

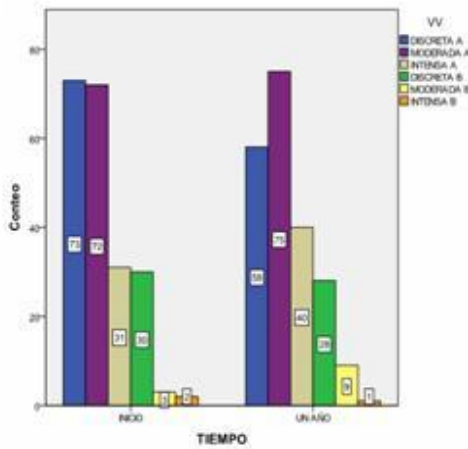
Por último en la categoría SG en ambos momentos la puntuación entre 1-3 es la que se destaca presentando 96 y 86 alumnos para cada momento. Esto indica que estos alumnos están en un balance con su proceso hacia la comprensión de la información.



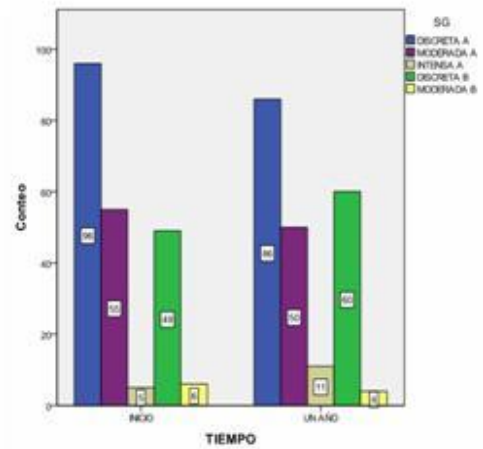
**Figura 1.** Gráficos de barras con frecuencia absoluta de las categorías de estudiantes con aprendizaje ACTIVO REFLEXIVO (AR) en los dos momentos temporales estudiados



**Figura 2.** Gráficos de barras con frecuencia absoluta de las categorías de estudiantes con aprendizaje SENSITIVO INTUITIVO (SI) en los dos momentos temporales estudiados.

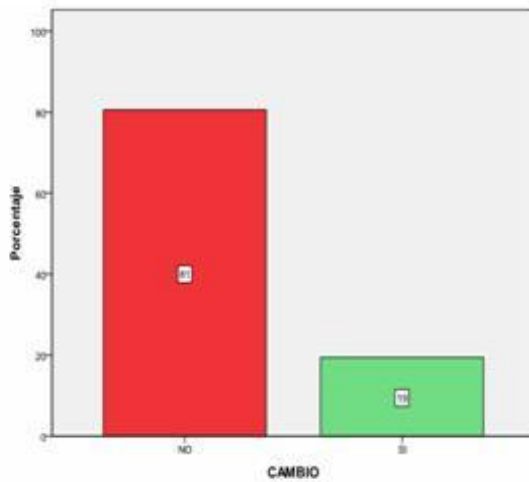


**Figura 3.** Gráficos de barras con frecuencia absolutas de las categorías de estudiantes con aprendizaje VISUAL VERBAL (VV) en los dos momentos temporales estudiados

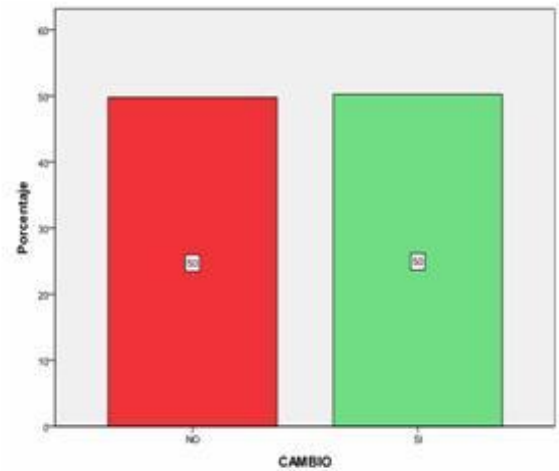


**Figura 4.** Gráficos de barras con frecuencia absolutas de las categorías de estudiantes con aprendizaje SECUENCIAL GLOBAL (SG) en los dos momentos temporales estudiados.

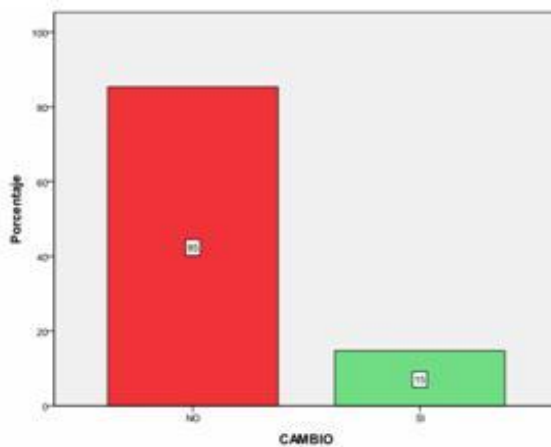
Cuando analizamos la frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría, es decir en alguno de los sentidos que definen una preferencia o en algún rango de una de las dimensiones según la puntuación, podemos observa en la figura 5 que en la categoría Activo-Reflexivo el 81% de los estudiante no genero ningún cambio y el 19% si genero algún tipo de cambio dentro de la categoría. La figura 6 muestra la categoría Sensitivo-Intuitivo donde queda en evidencia la igualdad entre los grupos, los que generan y no generan cambio. La figura 7 muestra la categoría Visual-Verbal donde el 85% de los alumnos no genera cambio y el resto si lo genera. Por último la figura 8 describe la categoría Secuencial-Global en el cual el 70% de los alumnos no genera algún tipo de cambio y el 30% si lo genera.



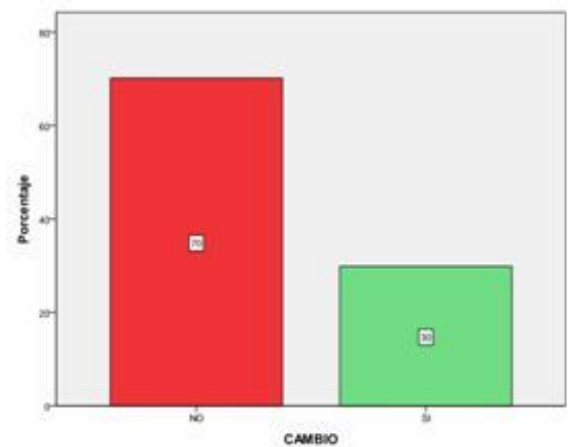
**Figura 5.** Frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría ACTIVO REFLEXIVO (AR) en los dos momentos temporales estudiados, sin identificar la dimensión.



**Figura 6.** Frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría SENSITIVO INTUITIVO (SI) en los dos momentos temporales estudiados, sin identificar la dimensión.



**Figura 7.** Frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría VISUAL VERBAL (VV) en los dos momentos temporales estudiados, sin identificar la dimensión.



**Figura 8.** Frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría SECUENCIAL GLOBAL (SG) en los dos momentos temporales estudiados, sin identificar la dimensión.

Al realizar una tabla de contingencia de la categoría Activo-Reflexivo entre los dos momentos se puede observar que 21 alumnos encuestados en la segunda instancia cambia su estilo de aprendizaje de reflexivo a activo.

**Tabla 1.** Tabla de contingencia entre las de dos variables (AR) en los dos momentos analizados.

		AR final		Total
		ACTIVO	REFLEXIVO	
AR inicial	ACTIVO	153	20	173
	REFLEXIVO	21	17	38
Total		174	37	211

La tabla de contingencia de la categoría Activo-Reflexivo (tabal 1) es evaluada mediante la prueba de Chi-cuadrado para analizar si existen cambios de proporciones entre las dos variables categóricas evaluadas. El resultado fue estadísticamente significativo con estadístico Chi-cuadrado=23.7, un gl=1 y un valos  $P < 0.0001$

Al realizar la tabla de contingencia de la categoría Sensitivo-Intuitivo (tabla 2) entre los dos momento se puede destacar que de 28 alumnos que en el primer test estaban en la dimensión de intuitivos en el segundo test el 50 % tiene como preferencia la dimensión sensitivo.

**Tabla 2.** Tabla de contingencia entre las de dos variables (SI) en los dos momentos analizados.

		SI final		Total
		INTUITIVO	SENSITIVO	
SI inicial	INTUITIVO	14	14	28
	SENSITIVO	11	172	183
Total		25	186	211

La tabla de contingencia de la categoría Sensitivo-Intuitivo se evalúa mediante la prueba Chi-cuadrado para analizar si existen cambios de proporciones entre las dos variables categóricas evaluadas. El resultado fue estadísticamente significativo con un estadístico Chi-cuadrado = 44.9, un gl= 1 y un valor  $P < 0.0001$ .

Al realizar la tabla de contingencia de la categoría Visual-Verbal (tabla 3) entre los dos momentos en los cuales se realiza el test se observa que 14 alumnos en la segunda instancia cambian la preferencia, elige la dimensión visual y abandona la dimensión verbal.

**Tabla 3.** Tabla de contingencia entre las de dos variables (VV) en los dos momentos analizados.

		VV final		Total
		VERBAL	VISUAL	
VV inicial	VERBAL	21	14	35
	VISUAL	17	159	176
Total		38	173	211

La tabla de contingencia de la categoría Visual-Verbal (tabla 4) se evalúa mediante la prueba Chi-cuadrado para analizar si existen cambios de proporciones entre las dos variables categóricas evaluadas. El resultado fue estadísticamente significativo con un estadístico Chi-cuadrado = 50.1, un  $gl= 1$  y un valor  $P < 0.0001$ .

Por último la tabla de contingencia de la categoría Secuencial-Global permite observar que solo 36 alumnos cambian su preferencia a la dimensión global en el segundo test y abandona la dimensión secuencial.

**Tabla 4.** Tabla de contingencia entre las de dos variables (SG) en los dos momentos analizados.

		SG final		Total
		GLOBAL	SECUENCIAL	
SG inicial	GLOBAL	28	27	55
	SECUENCIAL	36	120	156
Total		64	147	211

La tabla de contingencia de la categoría Secuencial-Global se evalúa mediante la prueba Chi-cuadrado para analizar si existen cambios de proporciones entre las dos variables categóricas evaluadas. El resultado fue estadísticamente significativo con un estadístico Chi-cuadrado = 14.9, un  $gl= 1$  y un valor  $P < 0.0001$ .

## Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten ir conociendo cómo los alumnos incorporan la disciplina en este plan de estudio innovado.

Considerando el análisis estadístico de los resultados se observa que según la frecuencia de la categoría de aprendizaje Activo -Reflexivo (AR) en ambos momentos, la mayor preferencia de los estudiantes esta en un equilibrio entre las dos di-



mensionales y una preferencia moderada por alguna de ellas. Esto concuerda con la frecuencia relativa de cambio dentro de esta categoría en los dos momentos temporales estudiados sin identificar la dimensión, donde se deja ver que el 81% del estudiantado no cambió de dimensión dentro de la categoría. La tabla de contingencia de la categoría Activo-Reflexivo entre los dos momentos muestra que solo 21 alumnos encuestados en la segunda instancia cambian su estilo de aprendizaje de reflexivo a activo. Se concluye que lo deseable es un equilibrio entre las dos dimensiones, pues si siempre se actúa antes de reflexionar se pueden omitir aspectos importantes o realizar falsas interpretaciones, pero si se dedica mucho tiempo a la reflexión se puede inhibir la toma de decisiones. El presente plan de estudio de la Carrera de Medicina por su modalidad de aprendizaje basado en problema apunta a generar alumnos altamente participativos con capacidad de toma de decisiones y adaptarse a nuevos desafíos. Estas competencias se logran en los espacios tutoriales, espacio activo y dinámico, donde se da lugar al debate, interrelación de contenidos, interpretación de los contenidos en función de la situación problema como así también existe el espacio para la reflexión de los mismos.

El análisis estadístico de los resultados según la frecuencia de la categoría de aprendizaje Sensitivo- Intuitivo (SI) en los dos momentos temporales estudiados muestra una preferencia moderada por una de las dimensiones. Esto concuerda con la frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría ya que se equiparan los alumnos que cambian a los que no cambian dentro de la categoría. Si se observa más detalladamente, al realizar la tabla de contingencia entre los dos momentos se puede destacar que de 28 alumnos que en el primer test están en la dimensión de intuitivos en el segundo test 14 tienen como preferencia la dimensión sensitivo. Se puede concluir que la preferencia moderada deja ver la no existencia de un predominio de la intuición donde el alumno pierde detalles importantes o comete errores en los trabajos manuales o de cálculo y por otro lado tampoco se muestra un predominio por lo sensitivo donde se logra memorizar mucho pero se altera la comprensión y la capacidad creativa. El plan de estudio de la carrera facilita la posibilidad de adaptación a nuevos desafíos y nuevos problemas que van de la mano con la posibilidad de la coexistencia de distintos estilos de aprendizaje en un mismo grupo de alumnos. Desde el punto de vista de la disciplina los talleres, seminarios y laboratorios van a favorecer a los alumnos sensitivos pero los espacios tutoriales y talleres integradores van a permitir la observación de los alumnos intuitivos.

El análisis estadístico de los resultados según la frecuencia de la categoría de aprendizaje Visual-Verbal muestra alumnos con puntuación que indica un balance (discreto) entre las dos dimensiones de la escala, y aquellos con una preferencia

moderada para una de las dimensiones en ambos momentos. En la frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría el 15% cambia de dimensión dentro de la categoría. En la tabla de contingencia 14 alumnos en la segunda instancia cambian su preferencia a la dimensión visual y abandonan la dimensión verbal. Podemos concluir que al estar en preferencia discreta y moderada en el grupo de alumnos algunos aprenden mejor hablando e interactuando con otros, mientras que otros prefieren un trabajo más individual captando mejor la información cuando se la presentan en forma visual. El plan de estudio de la carrera favorece la habilidad del estudiante para trabajar en grupo, respetar objetivos comunes y adquirir un sentido de tarea compartida permitiendo de este modo que alumnos con un estilo más visual puedan ir adquiriendo esta habilidad ya que forma parte de un grupo o equipo de estudio denominados tutorías. Los alumnos con estilo de aprendizaje visual tienen como herramienta en la disciplina una propuesta virtual que complementa a la disciplina en sus clases presenciales (<https://entornovirtual.unl.edu.ar>). Espacio donde se encuentran los contenidos troncales como así también actividades de auto aprendizaje.

El análisis estadístico de los resultados según la frecuencia de la categoría de aprendizaje Sensorial-Global en ambos momentos, la puntuación entre 1-3 es la que se destaca. En la frecuencia relativa de cambio dentro de la categoría el 70% no generó ningún cambio dentro de la categoría y la tabla de contingencia muestra que solo 36 alumnos en el segundo test cambian su preferencia a la dimensión global. Esto indica que en su mayoría estos alumnos están en un balance con su proceso hacia la comprensión de los contenidos. La estrategia del aprendizaje basado en problemas permite al alumno generar un proceso lógico para la adquisición del conocimiento para poder lograr una visión integral de la situación problema que se está abordando en esa unidad de aprendizaje basado en problema. La disciplina ofrece la consultoría a experto para intervenir si esto no se logra.

La construcción del conocimiento implica el concurso tanto de habilidades intelectuales como de emociones que la facilitan o la inhiben y se da no solo en función de la información que logra adquirir el estudiante sino también de la forma como la procesa, la utiliza, la transfiere de una situación a otra, simplemente es el camino en el que se significan esos saberes.

El grupo investigado no presenta una marcada preferencia intensa en ninguna de las ocho dimensiones. La tendencia es discreta y moderada, esto indica que la mayoría de los alumnos podrán adaptarse y aprender en ambas direcciones de las cuatro categorías favoreciendo la posibilidad de adaptación a nuevos desafíos y

nuevos problemas. Esta situación es la que vivirá el graduado en su práctica profesional.

Bajo la lógica disciplinar de Biología Celular, Histología y Embriología Médica las distintas herramientas utilizadas en las actividades desarrolladas, direcciona al alumno a adquirir el conocimiento, en función de su estilo de aprendizaje, de cada uno de los tejidos básicos y las características que le confiere a un órgano, entendiendo a los tejidos biológicos como estructura dinámica compleja, formadas por las poblaciones celulares que interactúan a modo de comunidad dependiendo para ello de señales proveniente de su entorno y no simplemente como una imagen estática. El fin es priorizar la formación de un criterio asociativo, integrador vinculando la estructura con la función y así lograr significar el aprendizaje.

Es importante destacar que el presente plan de estudio a lo largo de la carrera de medicina presenta diversidad de estrategia y dispositivos para que el alumno, en función de su estilo de aprendizaje, vaya significando sus saberes en el marco de situaciones reales.

Agradecimiento a la Unidad de Bioestadística Aplicada a Ciencias de la Salud de la Facultad de Ciencias Médicas.

## **Bibliografía**

- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1976).** *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Vol. 3). México: Trillas.
- Borracci, R. A., Guthman, G., Rubio, M., & Arribalzaga, E. B. (2008).** Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y médicos residentes. *Educación médica, 11(4)*, 229-238.
- Brito-Orta, M. D., & Espinosa-Tanguma, R. (2015).** Evaluación de la fiabilidad del cuestionario sobre estilos de aprendizaje de Felder y Soloman en estudiantes de medicina. *Investigación en educación médica, 4(13)*, 28-35.
- Camarero Suárez, F. J., Martín del Buey, F. D. A., & Herrero Díez, F. J. (2000).** Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema, 12 (4)*.
- Chiara, R. (2005).** Proceso de transformación curricular. Otro paradigma es posible. *Carrera de Medicina. Facultad de Ciencias Médicas. UNR Editora. ISBN, 950-673*.
- Di Bernardo, G. J., & Del, M. (2005).** Determinación de los " estilos de aprendizaje " de los estudiantes de bioquímica como paso inicial en la búsqueda de un aprendizaje significativo. *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*.

- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988).** Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Feder, RM. Index of Learning Styles.** Consultado el 18 de mayo de 2016.  
En: [www.2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ilsweb.html](http://www.2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ilsweb.html)
- Felder, R. M., & Brent, R. (2005).** Understanding student differences. *Journal of engineering education*, 94(1), 57-72.
- Felder, R. M. (2010).** Are learning styles invalid?(Hint: No!). *On-course newsletter*, 1-7.
- Gargallo López, B., Garfella Esteban, P. R., Sahuquillo Mateo, P. M., Verde Peleato, I., & Jiménez Rodríguez, M. Á. (2015).** *Métodos centrados en el aprendizaje, estrategias y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios: Learning-centered methods, learning strategies and learning approaches in university students.* Ministerio de Educación.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010).** Metodología de la investigación. *México: Editorial Mc Graw Hill.*
- Márquez, C., Fasce, E., Pérez, C., Ortega, J., Parra, P., Ortiz, L., ... & Ibáñez, P. (2014).** Aprendizaje autodirigido y su relación con estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes de medicina. *Revista médica de Chile*, 142(11), 1422-1430.
- Moreno-Altamirano, L., García-García, J. J., Urbina-Cedillo, C., & García-de la Torre, G. S. (2013).** Actividad docente facilitadora para la adquisición de aprendizajes significativos y compromiso social. *Investigación en educación médica*, 2(7), 140-147.
- Plan de Estudios Medicina- Res HCS 133-06 (Anexo)**
- Puello, P., Fernández, D., & Cabarcas, A. (2014).** Herramienta para la Detección de Estilos de Aprendizaje en Estudiantes utilizando la Plataforma Moodle. *Formación universitaria*, 7(4), 15-24.
- Venturelli, J. (1997).** *Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos*(Vol. 5). Organización Panamericana de la Salud.

# Los conciertos didácticos como aproximación de estudiantes universitarios a la práctica docente en música

ADA ROSA F RISSETTO

ALICIA CRISTINA DE COUVE

adarissetto@gmail.com / decouve@yahoo.com.ar

Damus, Universidad Nacional de las Artes.

## Introducción

Este informe se encuadra en el análisis de experiencias realizadas en la U.N.A. (Universidad Nacional del Arte) específicamente en el DAMus (Departamento de Artes Musicales) institución de formación docente y artística en el campo musical. Allí los alumnos optan por cursar o una Licenciatura o un Profesorado Superior. Los estudiantes que eligen esta última opción, aspiran a obtener una titulación que los habilita para el ejercicio de la docencia en los niveles inicial, primario, especial, medio y superior.

En comparación con los planes de estudios anteriores, los actuales incluyen mayor número de espacios curriculares destinados a la formación pedagógico-didáctica y a las prácticas profesionales, en los que se propicia iniciar a los alumnos en los enfoques didácticos contemporáneos, articulados frecuentemente con los aportes de la investigación educativa. Tanto las instituciones como el cuerpo docente propician que dicho acercamiento se retroalimente con las experiencias del campo de la práctica, que incluyen la realización de diagnósticos de diversas realidades educativas, la planificación de intervenciones acordes a las mismas, la implementación de dichas propuestas, la reflexión y evaluación sobre lo realizado y, de ser necesario, su posterior reformulación.

Se coincide con De Rivas y Martín en la concepción de que la formación docente es

un proceso que se realiza en distintas etapas y ámbitos, las cuales no pueden considerarse por separado sino que es necesaria una visión de conjunto para poder comprenderla en su complejidad ya que forman parte de un mismo proceso de aprender a enseñar” (De Rivas y Martini, 2005: 46).

En dicho proceso de formación de los futuros docentes, juega un papel significativo los preconceptos que sostienen generalmente abalados por vivencias previas (Flores, 2008).

Con el fin de facilitar la comprensión del contexto educacional e institucional en el que se enmarca la propuesta que se lleva adelante centrada en la elaboración de proyectos de conciertos didácticos a continuación se explicitan algunos rasgos propios de la formación del músico- docente:

En muchas áreas de la formación musical institucional

los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que (...) les inician en las tradiciones de la práctica” (Schön, 1992: 29).

Esta práctica es muy difundida sobre todo en las asignaturas de instrumento .Articulado a este concepto es frecuente que se sostenga que los aprendices dotados de talento pueden aprender por algún tipo de “contagio” a través de la observación de sus maestros.

En cuanto a las instituciones formadoras de docentes – músicos estudios como los de Cantón Mayo y Vargas afirman que estas instituciones

“han reproducido durante el siglo XX la tradición de la formación musical del siglo XIX. De esta manera, en muchos casos, el propio concepto de música que manejan es el correspondiente a esa época. La división entre música culta y popular, el desconocimiento de las formulaciones de vanguardia, el desarrollo virtuoso de la destreza instrumental, la enseñanza centrada en la díada maestro-discípulo, y la noción de talento como don (...) son algunas de las variables que inciden en los recortes que el objeto música recibe dentro de la institución” (Cantón Mayo y Vargas, 2010: 123).

Si bien en las últimas décadas se ha avanzado en la flexibilización y en la ampliación de las concepciones estético-expresivas, aún hoy queda mucho trabajo por hacer. Un ejemplo de ello se evidencia en algunos datos de estudios poblacionales en instituciones de formación del músico -docente en los que, según lo expresado en sus biografías escolares, los recuerdos positivos de los entrevistados de sus pasos por las aulas de música en los niveles de enseñanza obligatoria son escasos (de Co-

uve, Dal Pino, Ruscio, 2014). Además la mayoría de los estudiantes avanzados y egresados prefieren desempeñarse como intérpretes antes que como docentes, y en este último caso, prefieren hacerlo en instituciones especializadas antes que escolares (de Couve y Dal Pino, 1995, 2002 y 2003).

Por tales motivos uno de los desafíos de las asignaturas del Campo de la Práctica Profesionalizante como de las Didácticas de la Música y Sujetos de los niveles de enseñanza obligatorios, es trabajar con las estructuras previas y acercarlos al mundo de la práctica docente. De esta manera, los conciertos didácticos aúnan la música y su enseñanza, posibilitando la superación de la dicotomía entre ser docente y ser músico que frecuentemente se encuentra instalada en el imaginario de los actores institucionales.

### **Los conciertos didácticos**

Los conciertos didácticos son expresiones musicales en vivo que en nuestro país llevan larga data, ya que se remontan a las primeras décadas del siglo XX cuando orquestas profesionales se acercaban a las escuelas primarias o secundarias con el objetivo de formar oyentes de música clásica o académica, la cual era concebida como el discurso artístico por excelencia a ser transmitido. A medida que se produjeron cambios en las sociedades estos se fueron reflejando, de alguna manera, en los conciertos didácticos los cuales, a partir de la segunda parte del siglo XX, comenzaron a incluir otras expresiones musicales además de tener un formato que cada vez más dio importancia al aspecto didáctico. Si bien en algunos casos se incorporó la figura de un relator que planteaba el hilo conductor del concierto, la tendencia siguió siendo de carácter expositivo y explicativo sin trabajos previos o posteriores a la experiencia musical en vivo. Los aportes de la didáctica general y especializada en música, junto a las contribuciones de métodos e investigaciones en el campo educativo musical, propiciaron la participación de los niños no solo como oyentes sino como actores principales de la propuesta educativa. En cuanto a los contenidos a abordar los mismos fueron ampliándose y los repertorios de obras incluyeron manifestaciones musicales de diversos géneros y estilos como la música folklórica y popular. Esta transformación fue posible, entre otros aspectos ya señalados, por los aportes de una visión plural de la cultura. En la actualidad son frecuentes los conciertos didácticos realizados por orquestas con el asesoramiento de un cuerpo de profesionales docentes para brindar espectáculos de alta calidad musical y performática con un sustento pedagógico didáctico que incluye, por ejemplo,

el diseño y realización de actividades previas y posteriores al concierto propiamente dicho. Un ejemplo de ello fueron las producciones musicales denominadas “Mi primer concierto con la Filarmónica de Buenos Aires” realizados en el Teatro Colón en el año 2009. Según consta

La función de los Conciertos Didácticos no es entretener; sino colaborar con la educación musical de los niños, que se lleva a cabo en el aula de música. Funcionan como motivadores que dinamizan la planificación de la educación musical en todos sus niveles y conectan a niños con la experiencia de la música en vivo haciéndolo un participante activo del hecho musical. (s/a 2009: 2)

Además, y en coincidencia con lo expresado por Cañas Escudero este tipo de expresión musical de conjunto permite acceder a la música de alta calidad interpretativa vinculando a los destinatarios y sus familias con la experiencia de la música en vivo (...), utilizando procedimientos didácticos adecuados para cada auditorio y circunstancia.” (Cañas Escudero, M. 2008: 42). También los conciertos didácticos (...)

“persiguen la finalidad de facilitar el acceso, disfrute y comprensión de determinadas composiciones musicales al público destinatario que (...) suele tener escasa familiaridad con el tipo de música que se le ofrece, así como determinadas barreras o limitaciones (culturales, sociales, etc.) para su abordaje” (Frutos Domínguez, 2002:31)

### **Los conciertos didácticos en el marco de las prácticas profesionalizantes**

Tanto en asignaturas pedagógico didácticas como en los talleres de prácticas para la formación del músico-docente de la institución mencionada, surgió en el cuerpo de profesores la preocupación por incluir situaciones de enseñanza y aprendizaje que les permitiera a los futuros docentes incorporar saberes y estrategias que les facilitara el acercamiento al mundo de la enseñanza musical escolar tanto a los alumnos como a la institución educativa.

En esta dirección, se propone a los alumnos que cursan materias de Didáctica de la Música y Prácticas Pedagógicas, la realización de conciertos didácticos destinados a determinadas poblaciones de niños y adolescentes de escuelas primarias, secundarias y de enseñanza artística, muchas de las cuales se constituyen en instituciones asociadas ya que reciben a los alumnos en sus prácticas y residencias.

Previo al diseño del concierto, los alumnos interesados en participar realizan observaciones y acercamientos a las instituciones destinatarias y a su población



estudiantil ya que cada institución posee una cultura propia y .un proyecto educativo particular. También asisten a clases de música y realizan intercambios no solo con los docentes sino también con otros pares que ya han efectuado sus prácticas en el establecimiento. Posteriormente realizan un análisis de algunos aspectos que consideran necesario tener en cuenta para el diseño del concierto como rasgos de la población destinataria, de la institución, de los saberes previos, de los estímulos musicales conocidos, de los entornos culturales y sociales, entre otros.

Una vez analizado este punto se realiza un torbellino de ideas con el fin de decidir la temática del concierto. Frecuentemente despierta el interés de los alumnos abordar temáticas y contenidos poco tratados en los establecimientos educativos de enseñanza obligatoria pero que pueden articularse con los saberes previos de los destinatarios. Posteriormente se realizan trabajos grupales de diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje sobre la temática seleccionada. Esta etapa de presentación de las propuestas grupales es la más extensa, debido a que frecuentemente presentan dificultades, por ejemplo, respecto a tener en cuenta los tiempos de atención de los destinatarios y la acción que se propicia en ellos. En esta etapa de diseño ocupa un lugar destacado el acercamiento de los alumnos a investigaciones sobre el tema de los conciertos didácticos y algunas de sus variables, por ejemplo de los estudios realizados por Törnqvist (en de Frutos Domínguez R. 2013: 22) surge que la preferencia de los espectadores en la actualidad es aproximarse a obras musicales más breves debido al poder de concentración y atención por períodos más cortos. Este tipo de información propicia la búsqueda de un repertorio en función del oyente y de lo establecido en los diseños curriculares. Una vez seleccionada la temática y la serie de actividades y repertorio, los alumnos proponen la secuenciación de las actividades que consideren pertinentes en función de los objetivos, los contenidos propuestos y los posibles tiempos de atención.

Un concierto didáctico implica la realización de diversidad de actividades y roles que van desde la elaboración de programas, la actuación, la ejecución vocal e instrumental, la animación, la escenografía, el vestuario (en algunos casos), el tratamiento del sonido, los arreglos musicales en función del orgánico disponible, la elaboración de material informativo complementario y el registro y posterior evaluación de los diversos pasos del proceso. Esto propicia que cada alumno encuentre un rol que se adecua a sus características y gustos.

En las cátedras tanto de Didáctica como de Prácticas se llevan adelante los procesos mencionados. Allí se analizan las obras, los contenidos, los tiempos para cada actividad, entre otros. Los docentes de dichos espacios de formación tienen un

rol de guías que favorecen el ejercicio de la creatividad de los alumnos y su articulación con el perfil de los destinatarios del concierto.

Posterior a la etapa de ensayos y ajustes se realiza la experiencia de campo.

Para Ortega Prada un concierto didáctico debe incluir “Una presentación (narración, cuento, explicación, gestos, voz en off,...), que cree lazos y que no estorbe o entorpezca la experiencia de inmersión en ese mundo mágico que empieza donde terminan las palabras”. (2009: 45-55). Si bien lo pautado por Ortega es significativo, las autoras de este trabajo consideran que existen diversas dinámicas de conciertos didácticos en función del receptor y del contenido/s a trabajar. Algunas de ellas pueden ser: escenas articuladas por un relator y un guión (que son las más tradicionales); experiencias performáticas breves sin relator alguno ya que se focaliza en la experiencia artística; circuitos de experiencias que implican el traslado de los receptores a diversas aulas o lugares; micro experiencias musicales secuenciadas en diversos días; la creación grupal; las intervenciones sobre música en vivo o grabada, etc. Todas ellas presentan diversidad de tiempos de duración.

A continuación y a modo de ejemplo se resume la experiencia realizada por alumnos de Didáctica de la Música del DAMus (UNA) quienes realizaron un concierto didáctico en la Escuela N°5 DE 4 del barrio de La Boca de la Ciudad de Buenos Aires sobre la obra del músico Mauricio Kagel, “ La Rosa de los Vientos”.

La escuela se encuentra ubicada en una zona de alta vulnerabilidad que no ha tenido hasta el momento acercamiento a la música contemporánea académica la cual, teniendo en cuenta los Diseños Curriculares de la ciudad, no puede ser ignorada ya que es uno de los medios de comunicación sonora que intenta ampliar el campo musical tradicional (Gainza, Didáctica de la Música contemporánea en el aula, 1995).

El concierto didáctico fue llevado a cabo por el Ensemble Süden, los estudiantes de la cátedra mencionada y los alumnos de 5to grado de la escuela citada.

En el marco de la dinámica anteriormente explicitada, los alumnos de didáctica realizaron producciones musicales con los niños de 5to grado durante seis encuentros. Las mismas surgieron de los arreglos realizados previamente por los futuros docentes y cuyos diseños permitieron instancias en las que los niños pudieron crear partes del discurso musical.

Posteriormente se realizó el concierto final ante toda la escuela con la intervención del Ensemble y de los niños quienes intercalaron la ejecución de sus producciones.

## Conclusiones

A través de las experiencias, análisis e investigaciones realizadas, se puede inferir que los conciertos didácticos se constituyen en instancias óptimas para la inserción de los estudiantes de música a las aulas ya que permiten la fluida asociación entre hacer música (ya sea tocando, componiendo, etc.) y la tarea de enseñar. La concreción de estos proyectos facilitan el acercamiento al aula de una forma distinta ya que no llevan adelante el rol de docentes sino principalmente el de músicos.

La elaboración e implementación de estas propuestas, permiten a los alumnos practicantes espacios de "...libertad para pensar y crear, libertad para responder, libertad para cuestionar, libertad para equivocarse y libertad para volver a intentar..." (Elisondo, Rinaudo y Donolo, 2009). Todos estos son aspectos que, lamentablemente encuentran poco lugar en las aulas universitarias artísticas pero que a nuestro entender constituyen situaciones formativas indispensables para la formación del músico-docente universitario.

Además dichos conciertos facilitan el acercamiento de los destinatarios a los contenidos musicales presentes en el Diseño Curricular con características renovadoras a la forma tradicional de enseñanza musical lo cual puede constituirse en una vivencia musical que motive al docente de música en su acción educativa.

## Bibliografía

- Cantón Mayo, I. y Vargas, G.** (2010) Del Currículum Musical Prescrito al Currículum Musical Práctico en el Aula de Educación Primaria. *Bodón*. n. 62: 109-126.
- Cañas Escudero, M.** (2008) **Los Conciertos Didácticos en la Educación Musical**. Granada: Junta de Andalucía. *Educación*. Año VII. 24.
- De Moya, M. V.** (2005). Creatividad y docencia. Aprender a ser creativos para enseñar a ser creativos. En A. Gervilla (coord.), *Creatividad: aspectos psicológicos, educativos y sociales*. Málaga: Dykinson: 281-296.
- de Couve, A. y Dal Pino, C.** (1995): La inserción laboral de los estudiantes y egresados del Profesorado Nacional de Música "Carlos López Buchardo". *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 6: 5-10.
- de Couve, A. y Dal Pino, C** (2003) La inserción laboral de los estudiantes de Conservatorios: 1995-2002. *Boletín de Investigación Educativo-Musical*, 29:32-43.

- de Couve, A. y Dal Pino, Ruscio, A.**(2014) Buenos y Malos docentes Concepciones de los estudiantes del profesorado de Música a través de sus biografías escolares. *Enseñar Música Revista Panamericana de Investigación*, año 2.2:85-93.
- de Couve, A. y Dal Pino, C.**(2010) *Participación de los actores curriculares en la reforma curricular: un estudio de caso*. Trabajo presentado en la II Reunión Anual de SACCoM. Quilmes, Argentina.
- de Frutos Domínguez R.** (2013)*El debate en torno al canto traducido. Análisis de criterios interpretativos y su aplicación práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla en <http://www.doctorado.us.es/tesis-doctorado>.
- De Rivas, T. y Martini, C.** (2005) ¿Cómo aprenden a enseñar los profesores universitarios?: Análisis metodológico de una investigación cualitativa. *Praxis Educativa*, 9:43-49.
- Elisondo, R. Donolo, D. y Rinaudo, M.A** (2009) Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*. 4: 4-16. [http://www.um.es/ead/Red\\_U/4/](http://www.um.es/ead/Red_U/4/)
- Flores, M. A.**(2008) La investigación sobre los primeros años de enseñanza. Lecturas e implicaciones. En C, M (Coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro: 59.98.
- Hernández Bravo. J.R, Hernández Bravo. J.A y Milán Arellano, M. A.**(2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. En *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 25,pp11-23.
- Mateiro, T.** (2010).Músicos, pedagogos y arte – educadores con especialidad en Educación Musical: un análisis sobre la formación docente en países Suramericanos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, nº 2, 29-40.
- Neuman, V.** (2009) Los conciertos didácticos para escolares. *Eufonía*, 32.2004, 17-28.
- Ortega Prada, M<sup>a</sup> del C.(2009). ¿Qué es un concierto didáctico? *Papeles del festival de música española de Cádiz*.4:45-55.
- Rissetto, A.R.F, de Couve, A.**(2016) El desarrollo de la creatividad en cátedras de Didáctica de la Música en el Nivel Superior. Desdibujando a Tonucci. Congreso de creatividad. Neuquén. Argentina. En *La Creatividad Como Base de la Innovación*. II Congreso Internacional de Investigación y Docencia de la Creatividad. Editorial Educo. Universidad del Comahue. ISSN/ISBM.9789876044509. Formato digital. URL virtual.[cicreart.com/index.php/presentacion/publicaciones](http://cicreart.com/index.php/presentacion/publicaciones).
- s/a.** (2009). Mi Primer Concierto con la Filarmónica de Buenos Aires. Disponible en <http://www.miprimerconcierto.org/didacticos/09guiadidactica.pdf>
- Tenti Fanfani, E.** (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Schön, D.** (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós. 1992.

**Törnquist en de Frutos, R.**(2013). *El debate en torno al canto traducido. Análisis de criterios interpretativos y su aplicación práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla en <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/rfd/canto-traducido-conclusion.html>

# Resignificar las prácticas docentes para afianzar la comprensión en el aula

LILIA ROSSELLO

lrossello@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias de la Salud

## I.-Introducción

Este trabajo hace referencia a una experiencia didáctica que viene realizándose en la asignatura “Teorías del Aprendizaje Aplicadas a la Fonoaudiología” del 3º año de la carrera de Licenciatura en Fonoaudiología, de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis. Tiene como pilares fundamentales los aportes de la Psicología y de la Fonoaudiología lo que permite construir formas de trabajo que enriquecen la futura práctica profesional de los alumnos en etapa de formación.

Al contactar ambas disciplinas se construyen nuevas formas de pensar, de sentir y de actuar sobre el ser humano, tanto desde la enseñanza (actividad intencional), como desde el aprendizaje (proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular).

Enseñar desde este enfoque implica por un lado, favorecer en los alumnos la construcción de conocimientos, y por otro desarrollar la motivación intrínseca del que aprende, generando habilidades a partir de la práctica que les permita actuar con lo que saben, frente a situaciones similares de aprendizaje.

Los desempeños de esta asignatura pretenden llevar a la práctica los conocimientos abordados específicamente desde el marco de Enseñanza para la Comprensión, dentro del cual ésta constituye precisamente una actividad.

Se entiende a la Comprensión, como la habilidad de pensar y operar con cierta ductilidad a partir de lo que cada uno conoce.

Este marco proporciona a los docentes un lenguaje y una estrategia para mejorar la enseñanza y así lograr una mejor comprensión por parte de los alumnos.

## **II- Desarrollo**

En esta asignatura, los alumnos de la Licenciatura en Fonoaudiología llevan a la praxis las teorías del aprendizaje brindadas desde la Psicología.

Un primer elemento a tener en cuenta dentro de este marco es que la comprensión es un desempeño, y ésta se presenta cuando la persona o alumno puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe (Perkins, 1999)

No menos importante es destacar y tener en cuenta que “Más allá de las diferencias teóricas y maneras de construir estos conceptos, todas las líneas acuerdan que no todos aprendemos todo del mismo modo, ni que una misma persona aprende todas las cosas con los mismos procesos” (Pogré, 1999)

El marco de EpC presenta una forma nueva de enseñar, sobre todo dirigida a los alumnos para que aprendan a pensar y puedan hacerlo de manera independiente. El aprendizaje para la Comprensión requiere aprender en la acción, comprometerse con acciones reflexivas, con desempeños que construyen comprensión.

“Comprender es pensar y actuar flexiblemente en cualquier circunstancia a partir de lo que uno sabe acerca de algo”. Pogré, P; Lombardi, G (1984).

### **Contextualización Institucional de los Trabajos Prácticos de la Asignatura**

La Programación Didáctica que se presenta a continuación, fue elaborada para los Trabajos Prácticos de la Asignatura “Teorías del Aprendizaje Aplicadas a Fonoaudiología” de la Licenciatura en Fonoaudiología (Plan Ord. 22/88) que se dicta desde la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de San Luis, ciudad de San Luis, Argentina.

Esta se desarrolla con un crédito horario de 90 horas, en el primer cuatrimestre del 3er año de la carrera.

### **Programación Didáctica de los Trabajos Prácticos**

La presente programación intenta dar respuesta a los siguientes interrogantes básicos:

- ¿Qué quiero que realmente comprendan los alumnos? (Hilo Conductor, Tópico Generativo, Metas de Comprensión)

- ¿Cómo sé que lo comprenden? (Desempeños)
- ¿Cómo saben ellos que lo comprenden? (Evaluación Diagnóstica Continua)

\*Hilo Conductor:

-Detección de Alteraciones Fonoarticulatorias en Niños en edad Pre-escolar.

\*Tópicos Generativos:

- Teorías del Aprendizaje.
- Alteraciones en la pronunciación de origen no central
- Instrumentos de recolección de datos
- El lenguaje oral.

\*Metas de Comprensión:

- Observación Asistemática y Sistemática
- Uso de registros de conductas fonoaudiológicas.
- Línea base o línea de base
- Línea de Base Específica
- Registro Conductual

\*Desempeños:

-Se refieren a las actividades a desarrollar por los alumnos de manera grupal, en instituciones escolares

\*Evaluación Diagnóstica Continua:

- Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación claros, públicos, relacionados con la metas de comprensión y por los hilos conductores.
- Foro de discusión entre pares.
- Evaluación y autoevaluación (debilidades y fortalezas) de los alumnos con el fin de resignificar no solo la construcción de conocimientos, sino también la del rol profesional.
- Se requiere de los alumnos la devolución de forma escrita, del Informe de cada niño que contenga: Diagnóstico Fonoaudiológico, Pronóstico y Recomendaciones a maestros y padres.

## **Metodología de trabajo**

- Realizada en diferentes momentos que involucran el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.



\*Análisis y discusión de contenidos teóricos:

\* Observación Asistemática

\* Observación Sistemática

\* Registros de frecuencias de conductas con dificultad

\* Análisis de los mismos

\* Diagnóstico y Recomendaciones

\* Devolución a la Institución Escolar

\*Puesta en práctica de esta primera etapa en Instituciones Educativas, con el fin de construir las diversas y diferentes formas de trabajo, desde este innovador enfoque.

### **III-Conclusión**

Como académicos del nivel superior nos vemos en la necesidad de una revisión permanente y transformación continua de las prácticas docentes lo que nos permite junto a los alumnos repensar nuestro accionar a partir del ejercicio mismo, permitiéndonos orientar el camino de la reflexión hacia la acción responsable y comprometida con la real transformación de las prácticas docentes.

#### **De esta propuesta se desprende lo siguiente:**

\*La importancia de compartir dos disciplinas, Fonoaudiología y Psicología, para el enriquecimiento del conocimiento tanto general como específico de la asignatura, favoreciendo la práctica de grado.

\*El valor de ser protagonista de su propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.

\* La importancia del desarrollo de habilidades a partir de esta práctica, que les permite a los alumnos actuar con lo que saben, en situaciones nuevas de aprendizaje.

### **Reflexiones**

Del análisis del trabajo realizado en una Institución escolar de nuestro medio, se observa en los alumnos:

\*Mayor seguridad y confianza por parte de los mismos en la detección de alteraciones fonaudiológicas en el aula, como así también en el abordaje y utilización de recursos específicos, en beneficio de su futura práctica profesional.

\*Afianzamiento teórico-práctico, desde los aportes de la disciplina fonaudiológica, enriquecido desde las teorías constructivistas y desde el Marco de EpC.

## **VI- Bibliografía:**

**Ausubel**, (1998) "Psicología Educativa". Ed . Paidós.

**Aguerrondo, I; Lugo, Ma. T.; Pogré , P.; y otros** "La escuela del futuro". Papers Editores 2002

**Carretero, M.** (1995)."Constructivismo y Educación". Ed. Aique

**Cazden, C.** (1991) "El Discurso en el Aula". Ministerio de Educación y Ciencia.

**Coll, C.** (1996) "Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento" Ed. Paidós

**Derek, E.y otro** (1998) "El Conocimiento Compartido".Ed. Paidós

**Giordano María Francisca, Cerizola, N;**"Morderse la cola como un perro". Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Año VI. N°26. LAE, U.N.S.L. San Luis. Argentina. 2002.

**Perkins, D; Blythe Tina** "Seminario Comprensión y Autogestión en el aula, las organizaciones y las comunidades". Bs. As .Argentina. 1999.

**Pogré, P.; Lombardi, G.** "Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la Comprensión. Un Marco Teórico para la Acción". Ed. Educación Papers Editores. Bs. As. Argentina. 2004.

Revista "Alternativas".serie: espacio pedagógico. "Enseñanza para la Comprensión. Aulas universitarias y organizaciones escolares".Año VIII. Nª 33. L.A.E. U.N.S.L. San Luis. Argentina.2003

**Ribes Iñesta, E.** (1975) "Técnicas de Modificación de Conductas". Ed.Trillas

**Schneider, S.** "Las Inteligencias Múltiples y el desarrollo personal". –Impreso en Colombia- Ed Círculo Latino Austral. Bs. As. Argentina. 2005-

**Sancho Gil, J.** "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza Superior: Una Aproximación Compleja". Revista Educación y Pedagogía Vol XIV Nª 33.

**Stone Wiske, M.** (compiladora) "La Enseñanza para la Comprensión Vinculación entre la investigación y la práctica". Ed. Paidós. Bs As. Argentina. 1999.

# Gestión y extensión universitaria: una experiencia democratizante

VIVIANA SASSI

GEORGINA CIVAROLI

MARCELO HEREDIA

vivisassi@hotmail.com / gcivaroli@gmail.com / marceloheredia\_71@hotmail.com

Universidad Nacional del Sur

## Introducción

En la ponencia presentamos los primeros avances del proyecto “EN RED: Experiencias y prácticas que promueven la Democratización de la Educación Superior”, seleccionado en la Convocatoria 2015, por Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, para la conformación de redes de investigación.

Continuando con un trabajo previo con la Universidad de la República (Udelar - Uruguay)<sup>1</sup>, focalizamos nuestras inquietudes en la temática de la democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones, intentando comprender espacios formativos que se los puede caracterizar como democratizantes del conocimiento.

## Nuestras inquietudes

Los debates sobre el marco teórico nos llevaron a preguntarnos acerca de la vinculación de la universidad con la sociedad en el contexto actual, y a analizar qué pasa en las universidades hoy, ya que, al decir de Boaventura de Sousa Santos atraviesan una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. “La crisis de hegemonía es más amplia porque en ella está en tela de juicio la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite” (2000: 231) En este contexto y como resultado de las luchas por los derechos sociales y económicos, entre los

---

1 “Relevamiento y análisis de experiencias significativas de enseñanza que potencien la formación docente inicial y continua, con el propósito de favorecer procesos de inclusión educativa” PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR (PASEM)

cuales sobresale el derecho a la educación, la mayoría de los países latinoamericanos han incorporado el derecho a la educación superior como tema prioritario en las agendas de las políticas educativas.

Desde una mirada ético-política, se afirma que la educación superior es un derecho de todos los sujetos. Al mismo tiempo, se reconoce desde una mirada macro-social, que la formación del capital humano redundará en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, permite construir una sociedad más igualitaria y, en general, aumenta la calidad de vida.

### **Acerca de la experiencia**

Nos posicionamos en una lógica de estudio cualitativa con estudio de casos, que permitirá la comprensión en profundidad del objeto bajo estudio, a saber, cátedras universitarias que tienden a la democratización del conocimiento, es decir, a la construcción colectiva del mismo.

Desde este encuadre se hace necesario explicitar algunos supuestos que operan como hipótesis de trabajo, aun cuando durante los análisis se intentará ponerlos entre paréntesis:

- La narrativa biográfica de docentes y estudiantes permite el acceso a la caracterización de las formas de democratización de la educación presentes en la educación superior en sus dimensiones: institucional, política y subjetiva, entre otras.
- Los saberes no preexisten al sujeto, son una construcción social reconocida y legitimada por los grupos sociales que los producen.
- Las instituciones educativas configuran un ámbito social, en tanto objeto y espacio simbólico y material, en el que lo instituido y lo instituyente producen su propia singularidad.
- El sujeto necesita de los otros, de lo intersubjetivo para ser sujeto y para desarrollar prácticas democratizantes.
- El objeto de estudio de esta investigación constituye un fenómeno humano complejo que puede ser analizado en distintos planos (personal, grupal, organizacional, institucional, social) y desde múltiples perspectivas teóricas.

Nuestra búsqueda se orienta hacia experiencias centradas en una forma particular de producir conocimiento desde la posibilidad de escucha de la demanda social como construcción de diálogo. Nos interesa localizar dispositivos de formación

en el que se habiliten vínculos entre sujetos (docentes, estudiantes y otros actores sociales no universitarios), espacios y saberes múltiples (intra y extra universitarios). Por ello elegimos la cátedra Gestión y Extensión Agropecuaria, cuyo objetivo es formar ingenieros agrónomos extensionistas. Ubicada en el 4to año de la carrera Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional del Sur (UNS), es el resultado de la fusión de dos materias que en el plan anterior se dictaban separadas. Si bien se mantienen los equipos de Cátedra con contenidos propios, durante el cursado tienden a integrarse para la resolución del trabajo final en el que se abordan situaciones reales para el diagnóstico y asesoramiento de productores de la zona.

Ya casi finalizado el trabajo de campo -consistente en la observación de clases teóricas y prácticas, encuentro de devolución a los productores agropecuarios, entrevistas a docentes y a alumnos y revisión de documentos- seguimos tensionándola construcción de categorías teóricas a la luz de los datos obtenidos. Algunos interrogantes comienzan a surgir y orientan el trabajo de análisis, entre ellos: ¿bajo qué condiciones de posibilidad acontece la experiencia que favorece el encuentro entre saberes? ¿Cómo deviene esta construcción de saberes “entre”? Esta vinculación de sujetos, espacios y saberes múltiples ¿cómo impacta en la redefinición o revinculación de la universidad y su entorno?

Así mismo, aunque incipiente, aparecen algunas posibilidades de relacionar las nociones de justicia social como rasgo de inclusión, de lo común como rasgo político, y de la participación como rasgo de la democratización del conocimiento.

## Presentación

En el año 2015 fuimos seleccionados en la Convocatoria de Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR, para la conformación de redes de investigación. Transcurrido el primer año de implementación, nos interesa presentar los primeros avances del proyecto “EN RED: Experiencias y prácticas que promueven la Democratización de la Educación Superior”, que representa una continuidad de trabajo con la Universidad de la República (Udelar - Uruguay)<sup>2</sup> [1].

En esta oportunidad, focalizamos nuestras inquietudes en la temática de la democratización de la Educación Superior: políticas, actores e instituciones, intentan-

---

2 “Relevamiento y análisis de experiencias significativas de enseñanza que potencien la formación docente inicial y continua, con el propósito de favorecer procesos de inclusión educativa” PROGRAMA DE APOYO AL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR (PASEM)

do comprender espacios formativos que se los pueda caracterizar como democratizantes del conocimiento.

En consonancia con nuestras intencionalidades, el posicionamiento epistemológico asumido y las características del objeto a indagar, la presente investigación se enmarca en una lógica de estudio cualitativa con estudio de casos, que permitirá la comprensión en profundidad del objeto bajo estudio, a saber, cátedras universitarias que tienden a la democratización del conocimiento y a su construcción colectiva.

Desde este encuadre, en el que acordamos que no existe una manera neutral de acercarse a investigar las cuestiones sociales, se hace necesario explicitar algunos supuestos que operan como hipótesis de trabajo, aún cuando durante los análisis se intentará ponerlos entre paréntesis:

- En primer lugar, estamos convencidos que a través de la narrativa biográfica de docentes y estudiantes podremos acceder a la caracterización de las formas de democratización de la educación presentes en la educación superior en sus dimensiones: institucional, política y subjetiva, entre otras.
- En segundo lugar, sostenemos que los saberes no preexisten al sujeto, sino que son una construcción social reconocida y legitimada por los grupos sociales que los producen.
- Asimismo, consideramos que las instituciones educativas configuran un ámbito social, en tanto objeto y espacio simbólico y material, en el que lo instituido y lo instituyente producen su propia singularidad. En tanto que los sujetos necesitan de los otros, de lo intersubjetivo para conformarse como tal y para desarrollar prácticas democratizantes.
- Por último, creemos que el objeto de estudio de esta investigación constituye un fenómeno humano complejo que puede ser analizado en distintos planos (personal, grupal, organizacional, institucional, social) y desde múltiples perspectivas teóricas.

Desde este andamiaje, orientamos nuestra búsqueda hacia experiencias centradas en una forma particular de producir conocimiento desde la posibilidad de escucha de la demanda social como construcción de diálogo. Nos interesó localizar dispositivos de formación en el que se habiliten vínculos entre sujetos (docentes, estudiantes y otros actores sociales no universitarios), espacios y saberes múltiples (intra y extra universitarios). Por ello, el grupo conformado en la UNS –del cual

participan docentes y estudiantes- selecciona la cátedra Gestión y Extensión Agropecuaria, cuyo objetivo es formar ingenieros agrónomos extensionistas.

### **Una breve caracterización del contexto actual**

En este primer año de trabajo avanzamos en la profundización del marco teórico, fruto de nutridos e interesantes debates acerca de la vinculación de la universidad con la sociedad, a la vez que comenzamos el trabajo de campo.

Los primeros planteos teóricos giraron en torno a las numerosas caracterizaciones y denominaciones que se le atribuyen al contexto mundial actual, dentro de las cuales no podemos dejar de reconocer la incidencia del conocimiento en los procesos productivos, y la globalización como identificatorios de este tercer milenio. Aunque normalmente se caracteriza a la globalización como un suceso de claro corte económico debido a la apertura de los mercados a escala mundial, y a la interdependencia de los mismos, difícilmente podemos ceñirlo a este solo aspecto. La cultura que genera, los modos de hacer política, la educación, las comunicaciones, las tecnologías, etc., también son parte de este fenómeno paradigmático en tanto afecta a un sinnúmero de ámbitos de desarrollo intersubjetivo y marca una nueva configuración a las interrelaciones entre sujetos, comunidades, naciones y grupos, signados por lo económico.

Otros puntos de encuentro en los debates realizados se relacionan con el hecho de que en la actualidad está emergiendo una configuración social que muchos denominan *learning society* o "sociedad del conocimiento", que conlleva un conjunto de transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que parecen estar cambiando la base material de nuestra sociedad.

La noción de "sociedad del conocimiento" fue utilizada por primera vez en 1969 por un universitario, Peter Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios detallados publicados por investigadores como Robin Mansell o Nico Stehr. (UNESCO, 2005, p. 21).

Según Krüger (2006) el término 'sociedad del conocimiento' - que suele concurrir con otras denominaciones como 'sociedad de la información' o 'sociedad en red' - ocupa un lugar central en la discusión actual en las ciencias sociales, ya que se trata de un concepto que connota las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de estas transformaciones.

En el año 1995 el Consejo Ejecutivo de la UNESCO encomendó la elaboración de un documento sobre las principales tendencias que se advierten en el mundo actual, a un grupo de intelectuales, presididos por el pensador francés Jerome Bindé. Este grupo identificó diez tendencias principales que tienden a agudizarse, por lo menos en las primeras décadas del siglo XXI, y por lo tanto se convierten en verdaderos desafíos tanto para las políticas actuales como para la educación:

1. El auge de la tercera revolución industrial, la continuación de la globalización y sus crecientes efectos, están transformando los fundamentos materiales e ideológicos de la sociedad. Al concentrar la riqueza en sectores cada vez más reducidos, se está generando una sociedad dual, disociada, cada vez más inequitativa, entre las naciones y al interior de éstas, en la que se conduce a la miseria a capas cada vez más extendidas de la población

De esta suerte, genera tendencias disociadoras. El reto es qué hacer para transformarla en una globalización incluyente y liberadora, en vez de excluyente y dominadora. En otras palabras ¿cómo hacer para que se inspire no en la acumulación de utilidades sino en la solidaridad humana? (Tünnerman Bernheim, C. 2003, p. 104).

2. Tendencia a la polarización extrema fruto de la implementación de políticas neoliberales, que agravan situaciones de pobreza, inequidad y exclusión. Pese a los progresos logrados en los últimos años mediante la promoción del paradigma del desarrollo humano sustentable, la mitad de la población mundial, en su mayoría mujeres y niños, lucha por sobrevivir con menos de dos dólares diarios. ¿Será posible pensar la globalización desde otro lugar - como la ética, la equidad y la justicia social- que no sea el esquema de la acumulación, a fin de construir un tejido social que propenda al bienestar de toda la población, y no sólo de unos pocos?

3. La emergencia de nuevas amenazas a la paz, la seguridad y los derechos humanos, con la aparición y globalización de nuevas formas de violencia y de conflictos que superan las fronteras de los Estados: racismo, xenofobia, intolerancia religiosa o étnica, discriminación, ultranacionalismo, terrorismo, violencia 'virtual' en el ciberespacio. Frente a esta tendencia, el desafío es promover un paradigma de cultura de paz y seguridad humana- que excede la noción moderna del Estado capaz de garantizarla -, la solución pacífica de los conflictos, la convivencia, el "aprender a vivir juntos", y la promoción de todos los derechos humanos.

4. Asimismo, es una tendencia la agudización de los problemas provenientes del crecimiento de la población mundial, la transición demográfica, la urbanización



masiva, con sus consecuentes efectos sobre la salud y la mortalidad mundial. Aparece un nuevo fenómeno, la secesión urbana -producto de la exclusión y la pobreza al interior de las ciudades-, problemas ambientales, el acceso a los recursos naturales y culturales, etc. Es un reto para la educación llegar a todos y generar espacios de capacitación permanente desde un paradigma que tienda a reconstruir la civilidad y la convivencia urbana.

5. Una quinta tendencia tiene que ver con la rápida degradación del medio ambiente, provocada por el recalentamiento del planeta, los modelos consumistas contrarios al desarrollo sustentable, la contaminación del aire, de las aguas y de los suelos, todo esto acompañado de una reducción sin precedentes de la biodiversidad de los ecosistemas' del mundo.

6. Los avances de la sociedad de la información y el crecimiento de la brecha digital, es otra de las tendencias identificadas, que divide a la humanidad entre los que tienen acceso al conocimiento y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y quienes no lo tienen.

7. Otra tendencia tiene que ver con la creciente deshumanización de la globalización, lo que demanda una participación más democrática de las naciones en la adopción de las decisiones que tienen repercusión mundial

8. Si bien se observa un mayor protagonismo en el papel de la mujer y una nueva perspectiva hacia una mayor equidad de género, no necesariamente guarda relación con la riqueza de un país. En la actualidad persisten inequidades entre los géneros en casi todas las regiones del mundo, donde la mujer sigue siendo relegada moral y físicamente de las decisiones vinculadas a lo económico, político, religioso e incluso cultural.

9. La globalización y las redes informáticas favorecen el diálogo intercultural así como el pluralismo, la diversidad y la creatividad cultural aunque también se corre el riesgo del dominio de unas culturas sobre las otras.

Algunos estiman que a la humanidad le aguardan dos escenarios posibles uno pesimista, que sería "el choque de civilizaciones" como lo predice Samuel Huntington; y otro optimista, que implica la un clima cada vez más consolidado de tolerancia, pluralismo y convivencia multicultural. Que prevalezca uno u otro dependerá de los valores que transmitan los sistemas educativos. (Tünnerman Bernheim, C. 2003, p.107).

10. Finalmente, numerosos progresos de la ciencia y la tecnología encierran y auguran grandes beneficios a la humanidad en la lucha contra las enfermedades,

pero también suscita una serie de cuestionamientos de naturaleza ética, como sucede con las posibilidades de la manipulación genética, la clonación de seres humanos, etcétera. “El reto es darle mayor relevancia a la bioética, es decir al tratamiento ético de las inmensas posibilidades que representa la biotecnología. Como nunca antes será cierto el aforismo de Rabelais "ciencia sin conciencia es la ruina del alma"(Tünnerman Bernheim, 2003, p. 107).

En este contexto y asumiendo estos retos, la mayoría de los países latinoamericanos han incorporado el derecho a la educación superior como tema prioritario en las agendas de las políticas educativas. Desde una postura ético-política, se afirma que la educación superior es un derecho de todos los sujetos. Al mismo tiempo, se reconoce desde una mirada macrosocial, que la formación del capital humano redundará en beneficios a nivel individual y de la sociedad en su conjunto dado que se torna en un factor determinante de las posibilidades de desarrollo de una nación, y permite construir una sociedad más igualitaria, aumentando la calidad de vida de todos sus integrantes.

### **La Universidad: un recorrido desde sus orígenes hasta la actualidad**

En la Baja Edad Media, como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la Europa Medieval al concluir el ciclo histórico de las invasiones Bárbaras, surge la Universidad como institución abocada a la educación superior. Cabe aclarar que la denominación como tal no se utilizó hasta finales de la Edad Media, siendo nombradas en los primeros tiempos como "studium generale". Tuvo como valiosos precedentes a una serie de entidades educativas del mundo Antiguo, tanto de Occidente como del Oriente<sup>3</sup>. (Tünnerman Bernheim, 2003).

---

<sup>3</sup> En la tradición educativa asiática las "Escuelas Brahmánicas", son consideradas por algunos especialistas como las universidades más antiguas del mundo, aunque eran elitistas. En China, la invención del papel y la imprenta impulsaron el desenvolvimiento de la educación superior, las ciencias y la tecnología. “Hacia los siglos VI y VII alcanza su mayor desarrollo: existieron verdaderos doctorados (Kiu) en Letras Clásicas, Derecho, Caligrafía y Matemáticas También se tomaban exámenes para obtener permiso para el ejercicio de la Medicina. Otro antecedente valioso es la Escuela de Alejandría en Egipto con su célebre Biblioteca, y en el mundo greco-romano las Escuelas de Filosofía Atenienses (siglo IV a C). Por último, la importancia que en su época tuvieron los grandes centros culturales árabes del siglo IX de Bagdad y del Califato de Córdoba en España, provistos de ricas bibliotecas y observatorios astronómicos, que practicaban exámenes y conferían diplomas profesionales, aunque no la autorización para enseñar, por lo que muchos sostienen que fueron las primeras universidades” (Tünnerman Bernheim, 2003, p. 16-19).

El surgimiento de esta nueva corporación, la *univérsitas*, como el gremio, corporación o fraternidades de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes tuvo orígenes diversos. Veamos por ejemplo el caso de las dos universidades más famosas hasta finales de la Edad Media y que sirvieron de modelo, cada una con su peculiar organización, a las demás universidades:

La universidad de Bolonia, reivindicada como la más antigua de Europa - últimos años del siglo XII, hacia 1180- seguía una larga tradición de escuelas privadas de leyes que al menos se remontaba a la segunda mitad del siglo XI. (...). La universidad de París, originada poco después de la de Bolonia, nació en otras circunstancias bastante diferentes. Su origen se remonta a escuelas previas que funcionaban en la ciudad desde finales del siglo XI. Por un lado estaban las escuelas eclesiásticas tradicionales (...) por otro lado, estaban una serie de escuelas privadas abiertas por maestros independientes -aunque necesitaban una «licencia para enseñar» (Relancio, 2007, p. 332).

Otra manera de fundar una universidad fue el llamado "enjambrado", que consistió en que un grupo de maestros y estudiantes dejaban su universidad de origen, normalmente a causa de alguna disputa con las autoridades locales, estableciéndose en una nueva ciudad donde creaban una nueva universidad. (Relancio, 2007).

Durante la modernidad, con la conformación de los Estados nacionales, y la emergencia de la burguesía como clase social, las universidades demuestran una mayor vinculación con los circuitos económicos y políticos, siendo un canal de ascenso para la nueva clase social, "en el saber es dónde la burguesía cree poder encontrar las modalidades funcionales, ya sea para su propia reproducción y selección interna, ya para el propio control que ejercerá sobre el orden social". (Bonvecchio, 1999, p. 29).

En Latinoamérica, las primeras instituciones universitarias fueron fundadas por la Iglesia Católica, con el espíritu de las universidades medievales al estar abiertas a todas las clases sociales, y por su enseñanza filosófica y teológica. Posteriormente, y una vez constituidos los estados nacionales, las universidades pasan a ser estatales, con estudiantes provenientes de sectores medio y alto. En su estructura imitan el modelo napoleónico, es decir, deconstruye la idea unitaria de la institución universitaria medieval y la sustituyen por un conjunto de escuelas profesionales separadas.

Su tarea fue preparar los profesionales que necesitaban la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la universidad y se reservó exclusivamente a las academias (...) La Universidad moderna, que reintroduce la ciencia y la investigación en el quehacer universitario, surge del modelo que Guillermo de Humboldt diseñó, a petición del Emperador, para la Universidad de Berlín. (Tünnerman Bernheim, 2003, p. 33-35).

Lejos de dar respuesta a la realidad latinoamericana y hacer frente a las problemáticas que surgen de los nuevos cambios experimentados en la composición social, como la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletariado industrial, las universidades latinoamericanas se cerraron en torno a las ideologías producidas en Europa, y dentro de una corriente de mercado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural<sup>4</sup>:

El saber se tornó absoluto: comprendía en su propio comportamiento la totalidad de la existencia, las etapas de la historia, las diferencias de la naturaleza, los estadios de la sociedad, las formas de conciencia. El saber vuelve a ser el supremo principio de unificación, pero ya no en el orden social sino en la abstracción de la teoría, donde todo parece fácilmente realizable. (Tünnerman Bernheim, 2003, p. 34).

### **Repensar la función de la universidad en el contexto actual**

Luego de recordar brevemente lo que quisieron ser las universidades o por lo menos la representación que hicieron de sí mismas en el momento de su refundación en la modernidad bajo el mito del “templo del saber” (Bonvecchio, 1999), nos preguntamos si lo específico del dispositivo universitario se abre en sus debates y acciones a la problemática contemporánea.

En su redefinición las universidades afrontan el desafío de combinar tres funciones.

En primer lugar, se trataba de formar para el saber, y más precisamente para el saber de alto nivel...que condujera hasta la más alta enseñanza, como se llamó durante mucho tiempo, o hasta la “enseñanza superior”... Punto culminante de

---

<sup>4</sup> La civilización vs la barbarie.

las instituciones de las instituciones de formación, la universidad asumió también una segunda función, menos evidente, pero cuya combinación con la primera fue una condición constitutiva del espacio universitario: la formación para el saber de alto nivel ha sido concebida desde el siglo XVIII, en efecto, como inseparable de la formación del saber mismo. (Renault, 2008, p. 31 - 32).

Una tercer función, concebida como la natural combinación de las dos anteriores (enseñanza y producción de saber), y que viene a avalar su prestigio e impronta social, se define por la extensión o proyección al pueblo de la cultura universitaria.

En Argentina, la Reforma de Córdoba en 1918 representa hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la Universidad latinoamericana, incorporando la extensión universitaria como asesoramiento técnico o gestión cultural. Esta idea junto a la de democratización de la universidad, principalmente a través de la autonomía y al cogobierno, representa el logro neto de este movimiento.

En la actualidad en Latinoamérica, y lejos de existir una mirada monolítica, hay consenso en el discurso universitario respecto a que la identidad de la universidad se funda sobre las funciones de investigación, docencia y extensión. Este tercera misión está concebida sobre la necesidad de una articulación, caracterizada por ser inmediata y directa, entre este nivel educativo y la comunidad (intra y/o extrauniversitaria) con concepciones que varían respecto a la sociedad, la universidad, el papel que debe jugar esta última en el desarrollo social y los contenidos y las formas que median en esta articulación. De allí, la necesidad de interrogar acerca de los sentidos que circulan en torno a esta función.

Desde el posicionamiento asumido por este equipo, caracterizamos a la extensión como “la función más eminentemente política de la universidad, a través de la cual se incide, de manera más directa e inmediata, en la reformulación de la agenda social, y afecta entonces también de manera más directa e inmediata –tomando un concepto de P. Bourdieu (2002)– a su propia redefinición en el campo del poder” (López, 2010, p. 4).

Si miramos la realidad actual de las Universidades, encontramos que se encuentran en una situación compleja. Por una parte, al decir de Boaventura de Sousa Santos (2000), atraviesan una triple crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. En este sentido, ponemos énfasis en la crisis de hegemonía pues ella pone en tela de juicio la exclusividad de los conocimientos que la universidad produce y transmite, denunciando a la universidad como una institución única, relativamente aislada de las demás instituciones sociales y dotada de un gran prestigio social. Las

características mencionadas de la universidad descansan en una serie de presupuestos cuya vigencia es cada vez más problemática en la medida en que nos aproximamos a nuestros días.

Por otra parte, un nuevo paradigma sobre la función de la educación superior en la sociedad ha venido surgiendo poco a poco durante los últimos veinte años. Gibbons (1991) lo expone así:

Aparentemente ha desaparecido la magnanimidad de un von Humboldt o un Newman, con su búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí. Sus lugares han sido ocupados por un concepto de la educación superior según el cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos. (citado en: Malagón Plata, 2005, p. 90).

Esto significa, que si bien aún retienen todavía su función de "conciencia de la sociedad", la función crítica de las universidades ha sido desplazada en favor de otra más pragmática en términos de suministro de recursos humanos calificados y la producción de conocimiento (Gibbons, 1998). Es decir, que su pertinencia será juzgada en términos de productos, en cuanto contribuya al desempeño de la economía nacional, y al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad en general.

Con lo dicho hasta aquí, podemos entonces ir identificando que la naturaleza principal de los retos que la educación superior debe enfrentar en este mundo contemporáneo constantemente actualizado y cambiante es bífida: por un lado, aquellos derivados específicamente del proceso globalizador y sus consecuencias; por el otro, la naturaleza específica del conocimiento actual, que transmuta en cortos periodos de tiempo, lo cual exige cada vez más la necesidad de trabajar desde la inter y trans-disciplinariedad, producto de la alta fragmentación que alcanza en algunos niveles el alto nivel de especificación, diversidad y cuantía de información.

Estos retos representan sin dudas la necesidad de la creación de un perfil profesional conciencia social, parte de un proceso educativo dinámico y dinamizante. Dinámico por naturaleza, configurable a las necesidades cambiantes y volátiles de una sociedad cuyos niveles de actualización son vertiginosos; dinamizante por requisito, para promover en el profesional la curiosidad, la pregunta y el compromiso con la realidad latinoamericana en orden a construir un orden social más justo.

## **Una mirada a la cátedra objeto de estudio**

Ya casi finalizado el trabajo de campo -consistente en la observación de clases teóricas y prácticas, exámenes, encuentro de devolución a los productores agropecuarios de la cursada 2015, entrevistas a docentes y revisión de documentos- seguimos tensionando la construcción de categorías teóricas a la luz de los datos obtenidos. Algunos interrogantes comienzan a surgir y orientan el trabajo de análisis, entre ellos: ¿bajo qué condiciones de posibilidad acontece la experiencia que favorece el encuentro entre saberes? ¿Cómo deviene esta construcción de saberes “entre”? Esta vinculación de sujetos, espacios y saberes múltiples ¿cómo impacta en la redefinición o revinculación de la universidad y su entorno?

### **1.1 Descripción**

Ubicada en el 4to año de la carrera Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional del Sur (UNS), Gestión y Extensión Agropecuaria, es el resultado de la fusión de dos materias que en el plan anterior se dictaban separadas. Si bien se mantienen los equipos de Cátedra con contenidos propios, durante el cursado tienden a integrarse para la resolución del trabajo final en el que se abordan situaciones reales para el diagnóstico y asesoramiento de productores de la zona.

La materia surge con el nuevo plan de estudios en el año 1998 y con una carga horaria de 128 horas por cuatrimestre, divididas de la siguiente manera: 4 (cuatro) horas teóricas por semana y 4 (cuatro) de práctica. Las correlativas fuertes para el cursado de la materia son: Taller de Tecnología y Producción Agropecuaria, Producción y utilización de pasturas y Fisiología y nutrición animal, y las débiles: Economía de la empresa agropecuaria y Evaluación y manejo de suelos. El plantel docente está integrado por 3 (tres) docentes de Gestión y 2 (dos) por Extensión, todos ellos ingenieros agrónomos con diversas trayectorias formativas.

La asignatura se encuentra enmarcada en el Área de Socioeconómica de la carrera y tiene como objetivo brindar herramientas pedagógicas y metodológicas para realizar diagnósticos sociales, económicos y productivos para la empresa agropecuaria. Está compuesta por dos módulos, uno de Gestión y otro de Extensión con contenidos propios pero articulados en la elaboración del proyecto final.

El objetivo de la cátedra es desarrollar la metodología para gestionar las empresas agropecuarias, para ello se proporciona una visión integrada teórica y práctica

de las interrelaciones de las variables tecnológicas, económicas y sociales que componen la empresa agropecuaria.

El trabajo práctico final, que consta de tres etapas: Diagnóstico, Planeamiento y Planeamiento Transicional, tiene como punto de partida una entrevista personal con un productor de la zona, para la realización de una encuesta técnico-económica y social donde recabarán la información de la empresa agropecuaria necesaria para la propuesta de asesoramiento.

La evaluación de cada módulo (Extensión y Gestión) se realiza con una prueba escrita para cada uno. La nota mínima para aprobar el parcial es de 60 %, con la opción de un examen recuperatorio. Si el puntaje es de 80 % o más, se promociona el módulo, de lo contrario, rinde examen final. El trabajo terminado y aprobado es condición necesaria para obtener la nota final. En el caso de promocionar se toman algunas preguntas en forma oral e individualmente, a modo de presentación del trabajo realizado, lo cual lleva una nota que se promedia con la nota del parcial-colquio de Gestión y con la correspondiente al módulo de Extensión. Quienes rinden examen final, se les toma el trabajo en grupo y conceptos teóricos de los dos módulos.

## **1.2. Sobre la idea de extensión**

La gestión y/o conducción de las áreas de extensión en las universidades tienen un recorrido diverso y pragmático, donde por lo general la práctica tensiona la teoría en construcción. Igualmente es necesario identificar y caracterizar algunas concepciones, que no necesariamente significan lo mismo desde lo epistemológico y tienen consecuencias distintas en los modos de pensar y organizar las prácticas extensionistas.

Existe una concepción clásica que comprende funciones tanto de asistencia técnico- profesional como de gestión social y cultural con un modelo de comunicación predominantemente unidireccional, donde el emisor es el sujeto universitario quien elabora los diagnósticos, identifica los problemas y los modos de resolverlos, y en quien recae la toma de las decisiones frente a un destinatario-beneficiario pasivo. Es la universidad, entonces, quien establece los saberes culturalmente promovibles, incluso sobre áreas que caen por fuera de su competencia (López, 2010).

Una segunda concepción, la *transferencista*, presenta similitudes con la anterior respecto a las formas de definición y roles de los actores involucrados restringiendo su accionar a la actualización de ciertos sectores de la sociedad para promo-



ver su desarrollo mediante el traspaso de los aportes que se hacen desde los proyectos de investigación. En ciertos casos se separa Extensión de Transferencia, lo que limita la primera a la gestión social y cultural o a acciones asistencialistas (López, 2010).

Una tercera concepción de extensión *vinculacionista*, que comparte con las anteriores el modelo de comunicación y toma de decisiones, se funda en la asistencia técnica tecnológica con foco en el desarrollo productivo. En nuestro país, a partir de los noventa, cobra fuerza una versión actualizada de la misma bajo el lema de investigación+desarrollo (I+D) que incorpora al sujeto destinatario en la definición de objetivos y en la toma de decisiones a cambio de que las universidades participen en la captación de recursos que produce esta asistencia, lo que se ha visto como un modo encubierto de tendencias privatistas (López, 2010).

A partir de los años sesenta y setenta se empieza a pensar en propuestas alternativas superadoras, que apunten a una perspectiva democratizadora que implica priorizar alianzas entre las organizaciones sociales, en orden de superar el statu quo y la desigualdad e injusticia social. Uno de los promotores, que reemplazan el organizador *extensión* por el de *interacción social* es Freire (1973) (López, 2010).

La cátedra objeto de investigación, postula que se organiza en torno al sistema de investigación acción, tomando como base conceptual los aportes sobre educación popular de Paulo Freire. Ponen énfasis en una comunicación de tipo “circular” donde los problemas parten del conocimiento de la realidad por parte de la comunidad.

El acompañar es una actitud. No es ir con una receta, con un proyecto cerrado, sino llevar una idea, un diagnóstico pero corroborar en la práctica a través del intercambio junto con el productor de su realidad, y ver si el diagnóstico previo se condice con la realidad del productor. Eso es acompañar, y entender porque hace lo que hace. (M. Galassi, comunicación personal, Noviembre 2016).

Y, en este sentido entienden que “la extensión es un proceso de acompañamiento por parte de un profesional agropecuario, agrónomo, veterinario o forestal, al productor o productores y a su grupo familiar para poder desarrollar proyectos que mejoren la producción pero también la calidad de vida y los recursos cuidando al medio ambiente”. (M. Galassi, comunicación personal, Noviembre 2016). Durante el relato de la entrevista, el profesor a cargo de Extensión Agropecuaria, nos cuenta que su inclusión a la cátedra significó un cambio en la mirada dado que hoy se plantea la recuperación del saber popular y se promueve el aprendizaje compartido.

Dentro del módulo de Extensión el primer tema que aparece es conceptualización de la extensión y ahí planteamos este derrotero de la mirada, del enfoque. Después arrancamos con la temática de comunicación y ver qué decimos cuando hablamos de comunicación, qué diferencia hay entre información y comunicación, modelos pedagógicos, aparece Freire, aprendizaje de adultos, y después arrancamos con temas de sociología rural, tipologías de productores, caracterización, territorio, y con todo ese paquete vamos a lo instrumental y ver qué estrategias de intervención se pueden realizar. (M. Galassi, comunicación personal, Noviembre 2016)

Asimismo al ser consultado acerca de cómo es el proyecto de extensión y cómo participan responde que además participan de un proyecto de extensión financiado por la universidad, en el que participan algunos alumnos:

Ahora tenemos un proyecto de extensión que está acompañando un proceso grupal, de un grupo de productores hortícolas en la zona de Gral. Cerri y Sauce Chico que están trabajando fundamentalmente en alternativas de comercialización, y la alternativa más fuerte que han desarrollado es una feria de productores que están feriado en La Feria del Lago en el Parque de Mayo. (M. Galassi, comunicación personal, Noviembre 2016).

En la actualidad las funciones de la universidad tienen, en términos institucionales (estructurales, normativos, organizativos y operativos) una autonomía relativa que suele marcar desarrollos desiguales, competencias y, muchas veces, subordinación de una/s sobre otras. Sólo el reconocimiento real de la mutua retroalimentación, en la que se piensen de modo articulado, aportará para un tratamiento profundo de esta tensión problemática de modo que redunde en una mayor legitimidad de la universidad pública.

Durante la primer clase de la experiencia analizada la cátedra sostiene que la extensión, tal como ellos la entienden, transforma las prácticas de enseñanza “...va ligado al concepto de enseñanza en educación, se habla de lo pedagógico, y nos vamos a meter en lo que son las herramientas metodológicas como por ejemplo trabajo en grupo, estrategias de intervención, que tienen que ver con las metodologías concretas del trabajo de extensión”. (Observación 1)

Asimismo, reconocen, que aunque incipiente se están realizando investigaciones conjuntas de los dos módulos que componen la asignatura, en las que se articula tanto lo económico (Gestión) con lo social (Extensión)

Hemos hecho trabajos de investigación no muy integrados porque cada uno con lo que hizo con sus tesis, incluso Laura De La Fuente., que es Ayudante de Extensión y está muy con los horticultores y con Esteban también, ellos me han invitado, estamos tratando de hacer algo más integrado. Por el lado nuestro, acá de Economía y Gestión, Paula, está terminando su doctorado y ella incorporó la parte social, incluso ha tomado tesistas y está viendo la parte de incorporar a los productores para trabajar en el grupo, eso que a todos nos encanta, entonces Esteban a partir de esas tesinas ahora presentó un PGI en que participamos todos, que va a ser al principio del año que viene, ya va a estar. (M. Saldungaray, comunicación personal, Octubre 2016).

### **1.3. Sobre la democratización del conocimiento**

Hablar de la democratización del conocimiento supone pensar cómo se vincula la educación superior con el entorno, no ya desde la jerarquía del saber académico donde el otro es negado, limitado, coartado en sus posibilidades de disfrutar, crear y recrear lo común, sino desde el intercambio donde se revalorizan y recuperan los saberes de un otro que está por fuera de la universidad. En este sentido lo democrático alude a la construcción de lo común a través del diálogo “entre”, como espacio político que posibilita que sus tres funciones se entrelacen.

La idea de “espacio común” suele asociarse con la idea de “espacio público”, pero en realidad son dos conceptos diferentes, si bien no excluyentes el uno del otro. Lo común como concepto trasciende el problema de un espacio físico, es más amplio que la creación de fronteras binarias entre lo público y lo privado, el adentro y el afuera; lo común se podría definir más claramente como una construcción colectiva de sentido. Esto quiere decir que lo común se produce desde una colectividad con sus interconexiones, deseos y sueños. En esa medida, podría pensarse como una construcción colectiva.

En las sociedades modernas, la dualidad entre los conceptos de público y privado—basada en gran medida en los paradigmas modernos de la propiedad—apareció con un enfoque en la individualidad de los sujetos que anula la potencialidad de lo común. Revisar esta relación entre lo común y lo público impone la pregunta: ¿Qué entendemos por “lo común”? Podemos decir, en consonancia con los aportes de Cornu, que común “no significa ‘uniforme’, sino ‘posible’, ‘abierto’, ‘para todos’, algo para probar, para cultivar y para construir como tal. Esta es, por lo tanto, la primera

precisión: no se trata de una globalidad normalizada, sino de un *mundo compartido*”(2008, p. 133)

En nuestro trabajo de investigación hemos encontrado rasgos comunes en los dispositivos<sup>5</sup> de formación que tienden a la democratización del conocimiento.

- *Se trabaja sobre una demanda social que no se resuelve de manera mercantilista*

La demanda social puede ser considerada de tres formas, a saber, como pedido desde el afuera hacia la universidad, como propuesta u oferta desde la universidad, o situada en el diálogo. En esta última la demanda se construye, se inaugura en la acción en presencia de dos, por ejemplo, un productor agropecuario puede descubrir una necesidad que no tenía en cuenta.

“Hay una primera etapa de confusión, un intento de construcción de diálogo con el otro. Construcción del diálogo con el productor, pero también en el proceso de alumno -profesor en el aula” (M. Galassi, comunicación personal, Noviembre 2016).

La vinculación con el otro desde este posicionamiento es entendida desde la producción conjunta de conocimiento, reconociendo en cada actor participante un rol y un tipo de aporte específico. En el caso de la universidad, su accionar se orienta tanto a la resolución de problemas del contexto actual, como a la lectura y escucha de la demanda social, tanto explícita como implícitas, es decir, aquellas que aún no son percibidas por el resto de la sociedad. (Pronunciamento de Córdoba, 2009)

“La demanda social es entender que un productor es un actor de desarrollo que debe responder a la demanda social. A veces siento que me extralimito, porque juego en un límite que me tengo que cuidar de dar mi mirada política, que trato de dejar afuera, pero si hablo de empoderamiento de poder en las relaciones de alumno -profesor, extensionista o productor asesor, y las tecnologías no son inocuas” M. Galassi, comunicación personal, Noviembre 2016

- *El saber es visto como una construcción “entre”*

---

<sup>5</sup> El dispositivo, en tanto artificio o creación compleja, supone la presencia de componentes heterogéneos (personas, tiempos, recursos, objetivos, entre otros), con los que se crean las condiciones para la producción de transformaciones en los sujetos. Es una creación para la comprensión de la enseñanza y de la formación desde un abordaje multirreferenciado que permite entender qué sucede en una circunstancia concreta bajo un juego de interacciones que intervienen y median en los hechos que acontecen (Souto, 1999).

Construir conocimiento con el otro, entre múltiples sujetos situados en distintos espacios simbólicos, favorece que dicha construcción se vuelva colectiva y por tanto, democratizadora. De este modo, nos reconocemos entre sujetos diversos y reconocemos al otro con posibilidades de participar, de crear y recrear desde espacios integrales saberes múltiples, extra o pluriuniversitarios. (Arocena, 2013).

Me parece que está muy bueno lo que proponen desde el punto de vista de preguntarle al productor, que es lo que él quiere para su empresa y entonces los chicos a partir de ahí hacen el trabajo de gestión. Tal vez le sugerimos que haga el ciclo completo pero el productor no quiere meterse en este lío, entonces es como que se respeta el trabajo y la decisión del empresario que es lo real. (M. Saldungaray, comunicación personal, Octubre 2016).

Así lo expresa el primer alumno de la cohorte 2016, que rindió su final defendiendo el trabajo realizado:

“El tema es que salimos con conocimientos pero la práctica es muy diferente, y es lo que está intentando el chico. Ponerse a la par del peón que es el que sabe todo lo del campo y con el consenso del padre...Nos causó gracia que no castren a los terneros porque es luna llena. El peón sabe todo los secretos del campo, por eso maneja lo táctico” (Observación 3)

El encuentro se produce no sólo entre saberes científicos y saberes populares, entre saberes del investigador/a y aquellos de la población objeto de estudio, entre saberes del extensionista y aquellos de la población objeto de su acción, entre saberes del formador/a y saberes de los estudiantes, sino también entre saberes de una disciplina y otra.

En este tramo se dan una circulación de saberes y conocimientos entre los chicos con lo que ya traen de la carrera porque están al final, ya vienen con mucho conocimiento que es lo que tienen que demostrar en el trabajo o poner en práctica, del productor porque ahí se da también un ida y vuelta, el productor también les enseña mucho y de nosotros que los vamos ayudando y dándole también bases y ahí se juega la mirada del investigador que tiene el agrónomo que está metida en todo esto.(M. Saldungaray, comunicación personal, Octubre 2016).

- *Genera dispositivos de formación que comprenden prácticas de enseñanza y evaluación alternativas*

A fin de incorporar la mirada sobre los sujetos, y promover la participación de los estudiantes la Cátedra incorpora prácticas de enseñanza que impulsa “la vinculación temprana de los estudiantes con problemas de la vida real, a cuya solución pueden contribuir en procesos interactivos que involucran a diversos actores que ponen en común sus saberes propios”. (Arocena, 2013, p. 17).

“Los alumnos tienen que elegir un campo real y realizarle una entrevista al productor y sacar los indicadores técnicos, productivos, económicos y sociales, con todos esos datos armar un proyecto integrado, con una mirada sistémica y armar una propuesta de intervención, confeccionar un proyecto, presentarlo y defenderlo en el examen final ante los profesores de las dos cátedras.” (Observación 1)

De esta manera, se tiende a la articulación del binomio teoría - práctica, de los saberes experienciales, que muchas veces son los del mismo estudiante, con los saberes construidos en el ámbito universitario, partiendo de la realidad cotidiana e incorporando a actores no universitarios en el proceso.

Primero tienen específicas más que nada extensión, tienen las clases teóricas que son muy completos, aparte se va siguiendo con ejercicios prácticos y se va mezclando teoría y práctica todo el tiempo. A los chicos les cuesta ir a las teóricas, van pero son tempranas, hay que remarlas, de cualquier manera creo que van bastantes y después al final la enseñanza se termina dando en las teóricas, en las prácticas que tenemos los jueves y después acá como viste hoy. (M. Saldungaray, comunicación personal, Octubre 2016).

En lo que refiere a las prácticas de evaluación, también se observa una mirada procesual, con instancias de acompañamiento, donde se busca comprender la apropiación que los estudiantes han realizado tanto de los saberes teóricos como de lo instrumental. Estas formas de evaluación promueven vínculos y relaciones pedagógicas entre los sujetos y los saberes en las que se valora la apertura al diálogo y a la escucha.

Los chicos vienen, mandan por mail los trabajos, distintas partes del trabajo y nosotros los vamos corrigiendo y tenemos un sistema que C. tiene una carpeta

donde están cada grupo y vamos anotando las correcciones que hicimos y esas mismas correcciones se las mandamos a ellos por mail. (M. Saldungaray, comunicación personal, Octubre 2016)

Durante la toma del primer parcial de la materia la profesora nos aclara:

“Este parcial es teórico práctico y abarca todo lo visto en Gestión. Incluye un tema de Extensión pero el resto lo tomamos en el segundo parcial. Ellos (los alumnos) hicieron una encuesta a un productor y esa es la fuente de datos necesarios para el diagnóstico y ya tienen los cálculos empezados que ya vimos antes del examen.” (Observación 2)

### **Reflexiones al cierre**

En la actualidad el contexto mundial se ha transformado y presenta nuevos desafíos a la Educación Superior, principalmente con miras a construir una sociedad más justa e igualitaria, cuidado del medio ambiente y la incorporación crítica de las nuevas tecnologías.

La legitimidad y hegemonía de la producción de saberes, históricamente tarea de la Universidad, se encuentran en crisis. Frente a las nuevas demandas se espera que la misma revise sus prácticas fortaleciendo las actividades de docencia, investigación y extensión, flexibilizando las estructuras académicas para introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente. En este sentido, coincidimos con Ovide Menin (2002) cuando dice que tanto la docencia como la investigación y la extensión universitaria deben formar parte del currículum sin recortar o delimitar su campo de acción sino, en realidad, haciendo estallar las fronteras de cada cátedra por efecto de movimiento integrador que sintetice y supere esa suerte de compartimiento circular, estanco en el que suelen caer.

La interdisciplina y la articulación entre las tres funciones universitarias son herramientas imprescindibles para poder captar y responder a los “nuevos” problemas que cada contexto histórico le plantea a las disciplinas científicas, permitiendo así la problematización de los perfiles profesionales hegemónicos y la superación del conocimiento disponible, para lo cual es necesario identificar los modos en que en cada unidad académica se capta esta tensión y los canales

favorecedores de la interdisciplina y de la articulación de funciones. (Pronunciamento de Córdoba, 2009, p. 4).

Es necesario, entonces, preparar a los futuros egresados para asumir tareas conjuntas con distintos especialistas en otras áreas. La transformación del perfil profesional exigirá un mayor nivel interdisciplinario, una revitalización del grupo de disciplinas relacionadas con lo ético y lo comunicacional. Esto supone un cambio en las prácticas de enseñanza en orden a promover el desarrollo de capacidades que permitan el trabajo en equipo, la comunicación constante y la mediación de los conocimientos propios de su disciplina con los aportes significativos de otras tantas.

La articulación de las experiencias de investigación, de extensión y/o formación es lo que permite crear lo nuevo, en ella se enlaza indisolublemente el saber. Este saber es que la teoría se integra re-significada por los sucesos de lo cotidiano y está en el cruce entre el concepto y la vida. De ese diálogo entre saberes diversos emerge un nuevo conocimiento situado, contextualizado en el que se reconoce y revaloriza tanto la igualdad como la diferencia de saberes (saber científico-humanístico y saber popular-social) necesarios para refundar la relación Universidad - Sociedad.

Posicionarse desde esta perspectiva genera nuevas formas de enseñanza y subjetividades, basadas en el respeto de la heterogeneidad de sus actores. Esta tarea necesita de un docente comprometido con su medio local, que escuche la demanda social e incentive el compromiso de los estudiantes con los problemas de su entorno.

La cátedra objeto de investigación, se encuentra en construcción, es relativamente nueva, ya que antiguamente Extensión no existía en el programa de estudios de la carrera. Lo novedoso está en el proceso de articulación y transformación que ambas materias están viviendo al intentar constituirse en una. El bagaje conceptual y metodológico de cada uno de estos módulos que hacen a la asignatura provienen de distintas líneas: Gestión más centrada en lo económico y la productividad, y Extensión en lo social y en la promoción de los sujetos. Lo interesante es cómo está impactando la incorporación de la mirada social sobre una concepción propiamente de gestión de las empresas agropecuarias.

Los cambios que se van introduciendo nos hablan de posicionamientos que rompen con la mirada clásica de la universidad y su función social. El sentido que cobra la extensión, así como se piensan las prácticas de enseñanza y de evaluación, la construcción de los saberes, propenden a la democratización de los mismos y a la construcción de lo común.



Reconocemos y valoramos la existencia de experiencias de formación, extensión e investigación que resignifican el sentido tradicional de la universidad. Podemos decir y parafraseando a Manuel Castells (1998), que frente a los desafíos que la globalización presenta para la Educación Superior, no nos queda más remedio que navegar, ineludible y creativamente, en las encrespadas aguas globales, para lo cual es esencial contar con una brújula y un ancla. Una brújula que nos permita orientarnos en este tormentoso laberinto social que supone la aldea global, brújula otorgada por la educación, la información y el conocimiento. Por su parte un ancla que nos mantenga atados a nuestras identidades. Podríamos agregar a esta interesante metáfora la noción de faro como una luz que se mantenga encendida para indicarnos desde donde partimos, cuáles fueron nuestros puntos de salida, nuestras identidades, lo que somos, la tierra de la que venimos. Este elemento nos brindaría mayor margen de acción al adentrarnos en esas aguas globales ya que siempre contaremos con nuestra luz de referencia.

## Bibliografía

- AAVV** (2009) “Pronunciamiento de la UNC sobre la función de extensión en las Universidades Públicas Nacionales”. 3er Foro de Extensión. Córdoba.
- ALTBACH, P y McGILLI PETERSON, P** (2000) *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Biblos, Buenos Aires.
- AROCENA, R** (2013) “Las políticas de educación superior en la democratización del conocimiento” en: *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales del Mercosur Educativo*. Vol. 1, n° 1.
- BONVECCHIO, C.** (1999), *El mito de la universidad*. Siglo XXI, México
- CASTELLS, M.** (1998) *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Alianza Editorial S. A., Madrid.
- CORNU, L.** (2008). Lugares y formas de lo común. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante.
- DE SOUSA SANTOS, B.** (2000) *De la mano de Alicia. Lo Social y lo político en la post-modernidad*. Siglo del Hombre Editores y Universidad de los Andes, Bogotá.
- KRÜGER, K.** (Oct 2006) “El concepto de 'Sociedad del conocimiento'” En: *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XI, n° 683.

- LÓPEZ, M** (2010) “Extensión universitaria. Problematización y orientaciones para gestionar el área”. En: *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Universitat de Catalunya. Barcelona. Vol 7. N° 2.
- MALAGÓN PLATA, L.** (2005) *Universidad y sociedad: pertinencia y educación superior* Coop. Editorial Magisterio. Bogotá.
- MENIN, O.** (2002) *Pedagogía y universidad. Curriculum, didáctica y evaluación*. Homo Sapiens, Rosario.
- MIRANDA, E. (coord)** (2015) *Democratización de la educación superior, una mirada desde el MERCOSUR: a cuatrocientos años de la universidad de la región*. Unquillo: Narvaja Editor. E-Book.
- MONETTI, E. (coord)** (2016) *Prácticas y experiencias significativas para la inclusión: documentación de situaciones educativas potenciadoras de la formación docente inicial y continua*. UNS, Bahía Blanca. Libro digital, PDF/A.
- RELANCIO, A.** (2007) “Las universidades medievales”. En: *Ciencia y Cultura en la Edad Media*. Actas VIII y X. Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia, Canarias.
- RENAULT, A.** (2008) *¿Qué hacer con las universidades?* UNSAM - Jorge Baudino Ediciones, Buenos Aires.
- SOUTO, Marta** (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, C.** (2003) *La universidad latinoamericana frente a los retos del siglo XXI*. Unión de Universidades de América Latina. Colección UDUAL, México.
- UNESCO** (1995) Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior. París. disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf>.
- UNESCO** (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones UNESCO, París. disponible en: <http://www.unesco.org/publications>

## Entrevistas

- GALASSI, E. Profesor Adjunto de Extensión Agropecuaria en la UNS. Bahía Blanca, Noviembre 2016.
- SALDUNGARAY, M. Profesor Ayudante de Gestión de la Empresa Agropecuaria en la UNS. Bahía Blanca, Octubre 2016.

# Un modelo de docencia concebido desde un enfoque epistemológico de la Psicología Institucional

VIRGINIA SCHEJTER

virginiaschejter@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. UBA

## Introducción

Esta ponencia presenta el desarrollo de un modelo de enseñanza en el campo de la Psicología Institucional, en el que se revisa y amplía el campo de las prácticas profesionales, a la vez que se articula la enseñanza, con la investigación y con el trabajo de extensión.

En la Cátedra I de Psicología Institucional de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires, de la que he sido Profesora Titular durante más de 20 años, hemos construido e implementado un modelo de docencia y un dispositivo de trabajo en el aula, concebidos desde un enfoque epistemológico de la Psicología Institucional.

De este modo, el encuentro de estudiantes y docentes en el aula es una práctica en sí misma. Mientras se realiza un trabajo de campo en el que se indagan distintas organizaciones, se revisan las instituciones de formación y los modos de posicionarse en el campo profesional. El encuentro de los estudiantes con estas organizaciones es una práctica formativa y es, a la vez, una práctica de extensión, orientada a entender las necesidades de la comunidad.

Trabajamos con un modelo clínico en el que docentes y estudiantes realizan una investigación en común, que produce conocimiento no sólo acerca de las organizaciones indagadas, sino además sobre el quehacer de los propios estudiantes que investigan, de este modo el trabajo del aula resulta una intervención, simultáneamente a un aprendizaje.

Coherentemente con esta propuesta epistemológica, trabajamos con un enfoque multiparadigmático que permite a los estudiantes abrirse a la investigación y al descubrimiento de la novedad.

Paralelamente, considerando nuestra preocupación acerca de para qué y para quiénes construimos conocimientos y cómo transmitimos lo producido en el trabajo de formación, diseñamos un dispositivo de intercambio con las organizaciones al finalizar el cuatrimestre.

De este modo el enfoque institucional que damos al trabajo del aula conjuga intervenir, investigar, aprender y aprender a reaprender con el propósito de revisar y ampliar el campo de las prácticas posibles en el ejercicio de la profesión.

### **Una concepción de Psicología Institucional**

La Psicología Institucional no es sólo una especialidad de la Psicología que tiene como objeto de estudio e intervención los problemas de las organizaciones y las prácticas instituidas, sino que es una perspectiva de construcción del conocimiento intrínseca a todas las prácticas profesionales.

La entendemos como un enfoque epistemológico de lo psicológico que pone en relación las instituciones que atraviesan tanto a sujetos como a agrupamientos, con el modo en que estos entienden y sostienen sus prácticas. En función de este sentido que damos a la mirada institucional consideramos que ésta es transversal a todo trabajo psicológico, sea cual fuere el ámbito en que éste se desarrolle.

El concepto de *institución*, al permitir denominar con una sola palabra el entramado de la singularidad de cada sujeto con las significaciones colectivas consolidadas que lo trascienden, colabora en desarmar modelos de conocimiento que escinden individuo y sociedad, escisión que permanece incluso en los múltiples intentos de unir con un guion lo concebido como campos de conocimiento diferentes – por ejemplo, lo *psico-sociológico* o lo *socio-psicológico*–.

Este enfoque institucional toma como unidad de análisis los atravesamientos de las diferentes significaciones imaginarias sociales que definen los modos de entender de cada sujeto y de cada agrupamiento, en función de sus valores y concepciones sobre el sentido de la vida –social y subjetiva–.

En este contexto conceptual las *organizaciones* son sistemas de interpretación naturalizados de los modos de cumplir objetivos colectivos y los *sujetos* no siguen reglas sociales, sino que las repiten al interpretar la realidad social, o las modifican al crear nuevos sentidos.

De este modo, la noción de institución también conjuga las ideas de orden y de movimiento, inherentes tanto a la vida colectiva como a la individual. Las instituciones por un lado ofrecen un orden, porque la reproducción de los sentidos insti-

tuidos da permanencia a las significaciones colectivas y da persistencia a los procesos más allá de lo contingente. De este modo protege del temor al caos al crear la ilusión de que los acontecimientos sociales son más constantes de lo que son. Es por esto, que para representarse un hecho de una manera inteligible, se parte de lo que ya se sabe, de lógicas sociales interiorizadas acordes con las significaciones imaginarias sociales, pero en el cruce con otros modos de pensar aparece el descubrimiento de otras lógicas y la posibilidad de crear.

### **Modelo epistemológico**

El proceso de conocer es una producción dialógica en el encuentro con otros que participan en la situación, o que están presentes a través de sus decires o de sus producciones escritas. En ese proceso tanto los integrantes de los agrupamientos, como quienes aspiran a conocerlos, revisan los diferentes modos instituidos de interpretar sus objetivos, el modo de llevarlos a cabo y la función de cada actor al respecto.

Desde esta perspectiva de lo institucional incorporamos también una dimensión epistemológica, una de aprendizaje y otra política a nuestro quehacer. Mientras la *dimensión institucional* atiende la relación entre las significaciones imaginarias de las prácticas instituidas y la producción de nuevos modos de interpretarlas, la *dimensión epistemológica* se relaciona con los modos, las condiciones y los caminos en que se produce el conocimiento.

Intervenir es generar nuevos conocimientos sobre las lógicas con las que se piensan las situaciones, como así también acerca de su proceso de construcción. Por lo tanto, el proceso de intervención tiene un efecto de aprendizaje, es aprender sobre las categorías con las que piensan todos los participantes. En tanto esta mirada abarca también las propias prácticas disciplinarias es un metanálisis de nuestra actividad representativa, es pensar sobre cómo pensamos. Requiere un trabajo de sistematización de los imaginarios colectivos que sustentan esas prácticas, es una tarea de investigación en la que ponemos nombre a los criterios que usamos para pensar, es decir construimos categorías.

Por su parte, la *dimensión política* observa los posicionamientos de los diferentes actores sociales en las luchas por el sentido de esas prácticas y de la verdad acerca de las mismas.

En el proceso colectivo de conocer, la comparación de distintas formas culturales enriquece las miradas, da lugar a modificarlas y, también, a crear nuevos senti-

dos. De este modo este enfoque permite estudiar el vínculo entre la creencia y la creación de nuevas posibilidades.

En este análisis se atiende especialmente los niveles de autonomía de cada agrupamiento para crear sus propios criterios y reglas, o el grado de heteronomía en que quedan sujetos a ideas y regulaciones externas a sí mismos.

### **El Análisis de las Prácticas como método de formación**

La dificultad para formar profesionales interesados por la búsqueda de respuestas a las necesidades de la comunidad, junto con la preocupación por la distancia existente entre éstas y el perfil instituido del psicólogo en el campo profesional, nos condujo a diseñar un dispositivo de Análisis de las Prácticas como método de formación en Psicología Institucional.

Entendemos que el análisis de las prácticas y concepciones instituidas es transversal a todo proceso de formación, en tanto analizar las prácticas es revisar los modos instituidos de interpretarlas, a fin de producir un nuevo conocimiento sobre ellas. Pero además, en este proceso también se interpelan las concepciones instituidas acerca del proceso de formación.

En primer lugar, lo hace al considerar que la formación profesional es producto de un proceso ligado a un hacer.

Además, interpela las tradiciones formativas al entender la formación como un proceso compartido, en el que el encuentro con los saberes de otros, la diversidad de miradas da lugar a un metanálisis de las prácticas. Se diferencia, de este modo, de otras concepciones que lo designan como un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que un sujeto ofrece lo que “ya sabe” a otros, que lo incorporan y lo aplican.

Plantea además, la indisoluble relación de la formación con el investigar y sistematizar las prácticas, así como con una intervención que revisa lo instituido en el mismo proceso de producir nuevos saberes.

Desde esta perspectiva, formar es intervenir sobre instituidos en las prácticas profesionales y simultáneamente sobre las formativas.

El Análisis de las Prácticas como método de formación en Psicología Institucional imprimió la modalidad del dispositivo de trabajo en la Cátedra I de esa materia, con los objetivos, como ya dijimos, de revisar las prácticas instituidas en la formación del psicólogo y de ampliar las concepciones acerca de los modos de posicionarse en el campo profesional.

El camino para hacerlo es el acercamiento a distintas organizaciones de la comunidad a fin de conocer qué sentido dan a su quehacer, los modos en que se organizan y en que sostienen los proyectos colectivos, pero además, a ese trabajo de campo hemos agregado otro objetivo, el de indagar los imaginarios sociales acerca de las prácticas de los psicólogos y también los imaginarios profesionales de los propios estudiantes relacionados con la pregunta: ¿qué podría hacer un psicólogo en relación con la institución que indagan?

### **Un enfoque clínico de la formación, la investigación y la intervención**

Como venimos planteando, integramos el trabajo de extensión al espacio de formación, en el que la contrastación de diferentes perspectivas opera como una intervención sobre lo instituido. Encaramos estos trabajos con un enfoque clínico.

Proponemos a los estudiantes un proceso de co-investigación de las significaciones de las prácticas de todos los participantes con el objetivo de revisarlas, de producir conocimiento sobre otros modos de hacer y de construir sentidos comparados.

El método para hacerlo parte del registro y la sistematización de todas las situaciones de observación y de diálogo y, además, de dos diarios de campo, el de los estudiantes y el de los docentes, que se construyen con el objetivo de conocer. Las teorías multiplican las perspectivas desde la que dar sentido a lo percibido. De este modo el conocimiento se apoya en conocimientos anteriores, pero los enriquece al ponerlos en diálogo con otros puntos de vista. Para hacerlo se definen conceptos ordenadores que conjugan aportes de distintos marcos conceptuales y se construyen categorías operacionales para nombrar las situaciones de nuevas maneras.

Este enfoque se diferencia radicalmente de lo se propone en muchas prácticas instituidas en la formación universitaria, en las que se trata de aplicar enunciaciones teóricas al material recabado en el campo, o de utilizar éste para ejemplificar las teorías, intentando confirmarlas.

En síntesis, lo central de esta propuesta es conceptualizar esas prácticas, entendemos, del mismo modo que Fernando Ulloa, que no es “practicar una teoría”. El propósito es que los estudiantes vislumbren que pueden construir teorías operativas para hacer inteligible el campo que indagan, construyendo definiciones operacionales de los conceptos.

Este proceso de formación es una investigación sobre las prácticas de las organizaciones indagadas y, también, sobre las de los propios estudiantes y docentes. De este modo no sólo se reproduce lo conocido sino que se producen nuevos saberes. En tanto aspira, además, a que este enriquecimiento de los sentidos otorgados a las situaciones dé lugar a cambios en los imaginarios sociales y en la subjetividad de todos los participantes, es, como ya planteamos, una intervención.

### **El Análisis de la Implicación en su dimensión epistemológica**

Ampliamos el alcance de la noción de Análisis de la Implicación, concepto clave de la teoría del Análisis Institucional, al considerarlo una metodología para producir conocimiento.

Durante la formación, los estudiantes para representarse de una manera inteligible las creencias de las organizaciones que indagan, parten de las significaciones imaginarias interiorizadas durante el transcurso de su vida y de las teorías instituidas durante su formación profesional. En el proceso que realizan para entender el sentido que los integrantes de las organizaciones dan a su quehacer, esos supuestos suelen convertirse en obstáculos para comprenderlos, entonces, suelen criticarlos, les proponen hacer algo diferente a lo que hacen, se enojan o se fascinan, o incluso, afirman no poder pensar nada respecto a lo que observan y escuchan. En estas circunstancias frecuentemente adoptan una actitud defensiva desde la que, antes que revisar los propios supuestos, cuestionan las prácticas de las organizaciones.

En tanto las condiciones de la materia solicitan a los estudiantes entender la lógica de las instituciones que indagan, se ven exigidos a dar cabida a otras miradas –la de los docentes, la de los compañeros del aula, la de los miembros de las instituciones– para intentar entenderlas desde otras perspectivas.

Es entonces, que la incorporación de otros puntos de vista, abre al encuentro con los propios supuestos, valores e ideales que obstaculizan el conocimiento. El trabajo colectivo de análisis de la propia implicación es entonces la herramienta para descubrir los atravesamientos institucionales que constituyen esos posicionamientos, para intentar revisarlos y para conocer significaciones diferentes a las propias. Como consecuencia de esto se da otro descubrimiento, el de que el propio modo de entender no es el único y que hay otros modos de representar los objetos. Esto interpela la fantasía omnipotente de construcción individual del conocimiento, valoriza la mirada de todos los participantes y permite visualizar la producción in-



tersubjetiva en la contrastación de miradas y, de este modo, conceptualizar la construcción colectiva de la experiencia.

En este proceso se entranan conocimientos sobre las prácticas de las organizaciones y sobre las propias, de manera simultánea, sin disociar la implicación grupal y el análisis de la organización.

### **El imaginario de la neutralidad del profesional**

La noción de análisis de la implicación al proponer el metanálisis de las categorías de pensamiento que constituyen la propia subjetividad y, que por lo tanto sostienen los modos de hacer, descentraliza la posición del profesional en relación al conocimiento. Ubicado en la tensión entre la implicación y el distanciamiento el profesional es parte del campo de análisis y no un espectador que describe lo que observa.

Este enfoque del conocimiento al poner en cuestión la escisión sujeto-objeto de conocimiento, interpela el rol de “experto”, así como el imaginario de la neutralidad de quien conoce.

Entre *observador* y *observado* se establecen interacciones cognitivas que son parte de la investigación.

De este modo incorporamos la dimensión política de la producción de conocimiento, en tanto esta producción es producto de un espacio de lucha por definir el sentido y el valor de cada práctica. Es así que entendemos que esta concepción del proceso de producción de conocimiento es una **Epistemología Política**.

### **La construcción de dispositivos**

La construcción de dispositivos contempla un espacio para pensar juntos, para “co-pensar”, desarma la escisión entre quienes estudian y el objeto de indagación, ubica la producción de conocimiento en el espacio intersubjetivo y considera la subjetividad de quienes investigan o intervienen como constitutivas de ese proceso. Asimismo incorpora la afectividad como indisolublemente unida al proceso de pensamiento.

Considerando que las divisiones disciplinarias instituidas, son producto de las dificultades de los profesionales para conocer y refuerzan la fragmentación, en los intentos de comprender los fenómenos subjetivos en contextos colectivos trabaja-

mos con un enfoque interdisciplinario y multiparadigmático. Aunque entendemos que los acercamientos interdisciplinarios no siempre aseguran una definición compartida de los problemas en tanto requieren superar los “narcisismos de las pequeñas diferencias”.

Además, aunque toma en consideración métodos que ordenan el proceso investigativo, abre espacio a lo inesperado y a la sorpresa.

El diseño de diferentes dispositivos tiene el propósito en que se constituyan en *analizadores* (Lourau, 1970), es decir, que provoquen efectos de análisis en los imaginarios instituidos acerca del posicionamiento instituido de los profesionales en formación y de los psicólogos.

De esta manera se desarrolla también un trabajo de investigación colectivo sobre las prácticas profesionales de los psicólogos, que busca descubrir y crear posibles ámbitos de trabajo, indagar cuáles son las demandas de la comunidad en las que intervienen dimensiones psicológicas y además, apostar al saber de las organizaciones, a fin de trascender los modelos asimétricos, asistencialistas y psicopatológicos que marcan los imaginarios sociales de la práctica profesional de los psicólogos.

En síntesis, las condiciones de producción de conocimiento que proponemos están signadas por la búsqueda de autonomía y creatividad profesional, sólo posible desde posicionamientos instituyentes.

### **Un dispositivo de intercambio final con las organizaciones, la “devolución”**

La preocupación acerca de para qué y para quiénes construimos conocimientos y también acerca de cómo transmitimos a la comunidad lo que se produce en el trabajo de formación, nos condujo a diseñar al final del cuatrimestre, singular dispositivos de intercambio con las organizaciones.

En tanto el encuentro de los estudiantes con las organizaciones se inicia a partir de una demanda de aquellos por conocerlas, como un medio para aprender Psicología Institucional, encaran este trabajo teniendo como horizonte entender la lógica que las organiza y transmitirles qué aprendieron en ese proceso. Aspiramos así a que el trabajo esté guiado por el interés de conocerlos y por la responsabilidad ética de contribuir con lo aprendido y no sólo por cumplir con los requerimientos de la Cátedra para aprobar la materia, ni por reproducir teorías instituidas.

Después de haber hecho un trabajo colectivo, producto de la contrastación de diversas miradas: las de los integrantes de la institución, la de los compañeros del

grupo y de la comisión, y las de los docentes, surgen interrogantes acerca de qué y cómo intercambiar. Las preguntas principales suelen ser qué puede ser valioso transmitir, cómo abrir condiciones para continuar pensando juntos y cómo posicionarse en ese campo transferencial, de transferencias recíprocas, para ofrecerles el propio proceso de pensamiento a fin de que los integrantes de las organizaciones lo escuchen, lo critiquen, o lo confirmen o, para que les disparen nuevas ideas.

Guiados por nuestro interés de que este proceso no sea un diagnóstico que predique sobre el ser del otro, ni una recomendación desde el supuesto saber de los estudiantes, trabajamos la dimensión epistemológica —quién es el dueño de la verdad, cuáles son las verdades— y la dimensión transferencial— investigada por medio de un análisis de la implicación que hacen los estudiantes en grupo, a fin de que el intercambio no resulte una actuación contratransferencial—.

Esta instancia de intercambio, la mayoría de las veces acompañada por los docentes, se realiza algunas veces en el aula y otras en las organizaciones mismas.

El relato que hacen los estudiantes a los miembros de las instituciones acerca del proceso de aprendizaje que hicieron mientras los conocían, les da la oportunidad a estos, de verse mirados desde otra perspectiva y produce muchas veces un efecto de intervención en ellos, aunque inicialmente no hubieran formulado una demanda. Además, mostrar que el aprendizaje fue producto del diálogo y de la reflexión colectiva presenta un modo de aprender que puede también ser utilizado por las organizaciones.

También los estudiantes y docentes son intervenidos por ese encuentro. El análisis de este material colabora en descubrir demandas no visualizadas, o en reinterpretar otras, e incluso, con una redefinición del territorio laboral. Genera condiciones para reflexionar acerca de las propias categorías de pensamiento —producto de nuestras instituciones y formación profesional—. Así mismo, este trabajo es una intervención sobre el modo de enseñar y aprender, sobre las creencias de qué es ser estudiante, qué es ser docente y cuáles son las reglas de funcionamiento de la Universidad.

Los docentes de la cátedra conciben el rol de formadores de un modo que redefine la función de transmitir conocimientos y se comprometen en las tareas de producir conocimientos y de transferir los resultados de lo aprendido.

## **Continuidades**

Como también nos preocupan las múltiples fragmentaciones que se dan en el proceso de formación, intentamos instituir la concepción de que el final de un cua-

trimestre cierra la cursada de la materia, pero que se puede dar continuidad a espacios formativos en las relaciones entabladas. Para concretar esta idea diseñamos múltiples dispositivos: se retoma, desde la perspectiva de la Psicología Institucional, el trabajo realizado durante la cursada de otras materias; se continúa el trabajo realizado por estudiantes de cuatrimestres previos, con el acompañamiento de éstos en el campo; se articula un trabajo iniciado en nuestra materia con la Práctica Profesional del Psicólogo Institucional; se construye el rol de “estudiante extensionista”, que continúan trabajando con la organización después de finalizada la cursada —haciendo investigación, interviniendo o como participante— acompañado por el Programa de Psicología Institucional, de Extensión Universitaria. Esta última situación, es una formación en terreno supervisada por profesionales con experiencia, con un modelo semejante al de la residencia hospitalaria.

En los casos en que estudiantes de distintas comisiones trabajan con una misma organización o con diferentes sectores de ésta, se diseñaron espacios de reflexión e intercambio de trabajos y también, un único intercambio final con las organizaciones, o coloquios de evaluación conjuntos. Otras veces, estudiantes de cuatrimestres anteriores participan en las clases de “teóricos” relatando experiencias singulares en el desarrollo de su trabajo de campo. También hemos acompañado a estudiantes a reelaborar sus trabajos para presentarlos en jornadas o congresos, generando oportunidades para el aprendizaje de la escritura científica.

Sosteniendo la idea de dar continuidad al vínculo con las instituciones los estudiantes se acercan a las organizaciones con una carta de presentación de la cátedra, en las que se relata el proceso a realizar por los alumnos y se les ofrece la posibilidad de conectarse con nosotros, además de asegurar la confidencialidad de lo trabajado. Al finalizar el cuatrimestre les entregan otra en que les agradecemos su colaboración a la formación de los futuros profesionales, a la vez que les manifestamos nuestro interés por continuar en contacto y les brindamos formas de contactarse con la Cátedra y con el Programa de Psicología Institucional, de Extensión Universitaria.

## **Sistematización de nuestro modo de hacer docencia**

El diseño de una investigación sobre nuestro modo de formar, a través de la indagación de los dispositivos que utilizaban los docentes en los Trabajos Prácticos para implementar un Análisis de las Prácticas, nos permitió sistematizar nuestra experiencia y dar un salto cualitativo en la conceptualización de nuestro quehacer.

## Conclusiones

Expusimos una concepción de Psicología Institucional que sostiene un modelo de producción del conocimiento y un modelo de formación en la universidad. Mostramos, también, cómo ponemos en práctica esta conceptualización en el curso de la enseñanza de la Psicología Institucional, al convertir el espacio social del aula y el encuentro con organizaciones de la comunidad en un lugar de producción.

Ocupa un lugar central entre las ideas que guían estas teorizaciones, el espacio dado a la alteridad, es decir, a voces y miradas que interpretan la vida desde otras posiciones sociales. Ésta problematiza los modelos de investigación, al poner en cuestión la escisión instituida entre el investigador y su objeto de estudio, las asimetrías entre docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, así como la distribución tradicional de autoridad entre ellos. También revisa la transmisión por parte de los docentes de un saber cerrado, ya constituido, externo a las situaciones estudiadas y sin participación de los estudiantes.

En este proceso el análisis de las propias prácticas formativas y profesionales es un medio para conocer y, simultáneamente, un fin de la formación. Este proceso fluye a través de constantes movimientos de familiarización y alejamiento, que exigen flexibilizar las posiciones consagradas de cada uno de los participantes en un encuentro cuyos propósitos son la producción de conocimientos situados y de aprendizajes atravesados por la experiencia.

La noción de análisis de la implicación muestra un método para conocer que desarma la ilusión de neutralidad del científico y que valoriza la visualización de las propias disposiciones, saberes, afectos e intereses en el camino de descubrir la diversidad de miradas.

En este proceso la sorpresa del descubrimiento se suma a la alegría de hacer algo para los demás.

## Bibliografía:

- Álvarez Pedrosian, E.** (2003). La escucha activa en la comprensión crítica. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 37-44). Montevideo: Universidad de la República.
- Ardoino, J.** (2000). Del acompañamiento como paradigma (Trad. M.I. Grosso Instituto de enseñanza superior en lenguas vivas “Juan R. Fernández”). Manuscrito no publicado. En *Pratiques de formation-analyses*, 40. Université de Paris-VIII. París: PUV.

- Ardoino, J.** (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 13.
- Argyris, C.** (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Bourdieu, P. (1990). Clase inaugural a la Cátedra de Sociología del Colegio de Francia. En *Sociología y Cultura* (pp. 55-78). Méjico: Grijalbo.
- Bourdieu, P.** (1997). Los usos sociales de la ciencia. En *Los usos sociales de la ciencia* (pp. 71-125). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bleger, J.** (1984). *Psicología Institucional*. En *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós, 4ta. ed.
- Castoriadis, C.** (1988). Lo imaginario. La creación en el dominio histórico social. En *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (pp. 64-75). Barcelona: Gedisa.
- Chaiklin, S. y Lave, J.** (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ciccourel, A.** (1985). Raisonement et diagnostic. Le rôle du discours et de la compréhension clinique en médecine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 60, 79-88.
- Ciccourel, A.** (2002). *Le raisonnement médical. Une approche sociocognitive*. Paris: Seuil.
- Clark, B.** (1998). Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior. *Perfiles Educativos*, 70, 14-36.
- Clot, Y. y Lhuilier, D.** (2010). *Clinique du travail*. En Yves Clot et al. *Travail et santé*, Paris. Eres.
- Dejours, C.** (1998). Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones desconocidas del trabajo real. En D. Dessors & M.-P. Guiho-Bailly, *Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (pp. 233-260). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Devereux, G.** (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI Editores.
- Dorey, R.** (1993). Introducción. El sujeto de la ciencia y el sujeto del inconsciente. En R. Dorey & R. Thom, *El inconsciente y la ciencia* (pp. 11-19). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Enriquez, E.** (2003). El análisis clínico en ciencias humanas. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 25-35). Montevideo: Universidad de la República.
- Enriquez, E., Haroche, C. y Spurk, J.** (2007): *Deseo de pensar miedo a pensar*, París, Parangon, 2007.
- Giust-Desprairies, F.** (2004). *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique*. París: Téraèdre.

- Gore, E.** (2003). Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas. Buenos Aires: Granica.
- Jacques, E.** (1972). Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva. En *Nuevas direcciones en Psicoanálisis* (pp. 458-477). Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, G.** (1986). *Autogestión Pedagógica*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. y Woolgar, S.** (1995). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid: Editorial Alianza.
- Lourau, R.** (1970): "Hacia la intervención Socioanalítica", en *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu, 1991, pp.262-285.
- Lourau, R.** (1994). *Implicación – Transducción*. Traducción de la Cátedra. Paris: Instituto de Investigaciones Sociológicas y Antropológicas, Paris VIII.
- Malfé, R.** (1994). *Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Bs. As.: Amorrortu.
- Maturana, H.** (1997). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Chile: Granica.
- Mendel, G.** (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras.
- Minayo, M. C.** (1997). *El Desafío del Conocimiento*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Perèc, G.** (1986). *Pensar-Clasificar*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Pichón Riviere, E.** (1987). *La Psicología Social de "Psicología de la vida cotidiana"*. Buenos Aires Ed. Nueva Visión
- Prigogine, I.** (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Rhéaume, J.** (2003). Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica. En J. Barceló (Comp.), *Sociología Clínica* (pp. 45-53). Montevideo: Universidad de la República.
- Rorty, R.** (1997). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Saltalamacchia, H.** (1997). *Los datos y su creación*. Puerto Rico: Kryteria.
- Schejter, V., Cocha, T., Furlan, G. y Ugo, F.** (comps.) (2015). *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. Buenos Aires: Eudeba. ISBN 978-950-23-2507-1
- Schejter, V., Cocha, T., Furlan, G., Rojas Crispo, R. y Giuggiolini, M.:** "El lugar del psicólogo en la construcción de proyectos para la comunidad: una meta saludable", en *Campo Grupal*, año XVI, N° 165, Buenos Aires, abril de 2014, p. 8-9.
- Schejter, V. y Koltan, M.** (1993). *Un proyecto de capacitación, conceptualizado y planificado desde la Psicología Institucional*, Trabajo presentado en Jornada: La

práctica en Psicología Institucional, de la experiencia a la conceptualización, Secretaría de Extensión Universitaria, U.B.A.

- Schejter, V. y Emmer, S.** (1997). Ética y lazo social. Problemática del equipo asistencial ante el dolor, la vida y la muerte. Un análisis desde la Psicología Institucional. En *Tramas*, Revista de Psicología, N° 11, 177-184. Bs. As.
- Schejter, V.** (2001). Un enfoque institucional en la organización de una Cátedra de Psicología Institucional. En A.M. Jacó-Vilela, A.C. Cerezzo, y H.B.C.Rodríguez (orgs), *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará/FAPERJ.
- Schejter, V.** (2005). ¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como perspectiva de conocimiento. En *Revista Clepios*, 38, 105-107.
- Schejter, V.** (2005). Variaciones sobre algunas ideas de Fernando Ulloa. En B. Taber & C. Altschul (Comp.), *En Pensando a Ulloa* (pp. 131-135). Buenos Aires: El Zorzal.
- Schön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós/MEC.
- Souto, M.** (2008, agosto). Una mirada desde la Psicosociología y la clínica. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Psicosociología Institucional. La Intervención, la Investigación y la Formación, San Luis, Argentina.
- Ulloa, F.** (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Paidós Psicología Profunda.
- Ulloa, F.** (1976). *Comunidad Clínica*. Manuscrito No publicado. (2005) Ficha de Cátedra Psicoterapia II en la Facultad de Psicología de la UNLP.
- Zemelman, H.** (1987). Razones para un debate epistemológico. Método y teoría del conocimiento. Un debate. *Revista Mexicana de Sociología*, 49, 1-10.



# Prácticas de curricularización de la extensión en la formación del profesorado en ciencias: los talleres lúdico-científico-recreativos con la comunidad

MARIELA VERÓNICA SENGER

MARÍA MARTHA PATAT

JORGELINA ANABEL FERREIRO

NATALIA DE MARCO

mvsenger@mdp.edu.ar / mariamarthapatat@gmail.com / jorgelinaanabelferreiro@outlook.com /

natidemarco86@gmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)

## Docencia y Extensión

En la formación “*para*” ser docente, el protagonismo está centrado en quienes se están formando por lo cual se debe tener en cuenta la subjetividad de quien se forma, sus creencias e hipótesis sobre la que sustenta su práctica. La función docente se atiende desde la incorporación paulatina de instancias de prácticas docentes profesionales en el trayecto de la formación inicial y de compromiso social y responsabilidad pública de la Universidad. La clave es caminar hacia una identidad del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1997), en la tensión que hace lo pedagógico más político y lo político más pedagógico.

La *práctica profesional docente* requiere que desde el inicio del trayecto formativo en carreras de profesorado el docente en formación realice progresivas y paulatinas aproximaciones-inserciones en experiencias de intervención en prácticas de enseñanza, es decir en actividades con clara intencionalidad y propósito educativo. Pues “... *Aprender a ser profesor consiste en aprender los conocimientos de la profesión de la enseñanza, se trata de adquirir un conocimiento en un doble sentido: para la enseñanza y sobre la enseñanza...*” (Sanjurjo, 2002)

En esta perspectiva la cátedra *Política, Organización y Gestión Educativa* se planteó la necesidad de definir una propuesta de vinculación con la práctica que permitiera dar respuesta a la iniciativa del Departamento de Educación Científica (D.E.C) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEyN) de la Universidad Nacional de Mar del Plata por incorporar un *Trayecto de Aproximación a las Prácticas Profesionales Docentes*. Desde la cátedra se ha venido trabajando en el

Proyecto de Voluntariado Universitario denominado “Ciencia, Educación e Inclusión”, 10ma Convocatoria Anual 2015 de la Secretaría de Políticas Universitarias, la cual es una experiencia de aprendizaje-servicio a favor de la integración escolar que se encuentra en pleno desarrollo en co-participación entre el D.E.C. de la FCEyN y dos instituciones educativas y una institución comunitaria de la ciudad de Mar del Plata, en donde se intenta problematizar propuestas de enseñanza basadas en una noción de ciencia con poca conexión con lo cotidiano, generando espacios de aprendizaje que propicien la integración de niños y jóvenes con intereses, capacidades, características y necesidades de aprendizaje diferentes; así como vincular a los estudiantes del profesorado con propuestas de compromiso social universitario.

Como estrategia metodológica de trabajo el punto de partida fueron acciones de la POGE a las que luego se sumaron las cátedras de Didáctica General y Especial, Práctica de Enseñanza I y II, Aspectos Psicosociales de la Adolescencia y Teoría de la Educación en las que se avanzó en la institucionalización de prácticas de vinculación con la comunidad que de manera asistemática venía realizando y al mismo tiempo se intentó responder a solicitudes de apoyo pedagógico o de continuidad en las acciones de acompañamiento en los aprendizajes que los practicantes del profesorado recepcionaban al tomar contacto con las instituciones educativas durante sus prácticas.

Durante las visitas a la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria n°508 se trabajó conjuntamente con alumnos y docentes de dicha institución en donde se vislumbró un déficit en la enseñanza del área de las ciencias del nivel secundario, se propuso entonces constituir un espacio pedagógico compartido que posibilitase que los docentes, con menos formación específica en enseñanza de la ciencias, cuenten con propuestas didácticas alternativas, secuencias de realización de experiencias de laboratorio y colaborar entonces en revertir en los alumnos la idea de que las asignaturas de ciencias son difíciles y están poco relacionadas con la vida cotidiana.

En cuanto al Centro de Desarrollo Infantil (C.D.I) “Jorge Newbery”, el cual surge en los años `90 a partir del programa PROMIN como respuesta a una serie de necesidades básicas insatisfechas - fundamentalmente en el área salud y educación- y que posteriormente va tomando un carácter más vinculado al área cultural, recreativa, deportiva debido al proceso económico que va dándose en nuestro país, para llegar a la actualidad donde se ofrecían actividades sociocomunitarias que incluían: talleres de Arte, de peluquería, deportes y recreación, taller de cocina, apoyo escolar, biblioteca popular y la Orquesta Infanto juvenil. En este espacio socio comunitario se buscó el equipamiento en material para la realización de experiencias de laboratorio sencillas, así como talleres lúdicos-científicos en los que participaron

niños del barrio. Además, a partir de las visitas a este Centro de Infancia se contactó con las escuelas de educación primaria N° 38 y 21 y la Escuela de Educación Especial n°511, las cuales solicitaron nuestra participación a partir de la necesidad de profundizar tareas relacionadas con la ciencia. Se trabajó haciendo partícipes de las experiencias a los alumnos, que mediante la puesta en práctica de distintos experimentos científicos se apropiaran de conocimientos referidos a la física, química, biología e incluso matemáticas.



**Imagen 1:** Visita al Centro de Desarrollo Infantil (CDI) del barrio "Jorge Newbery"



**Imagen 2:** Visita a la Escuela de Educación Especial n°511



**Imagen 3:** Visita a la Escuela de Educación Primaria nº38



**Imagen 4:** Visita a la Escuela de Educación Primaria nº21

El Proyecto de Voluntariado Universitario denominado “Hacer ciencia” tiene actualmente su continuidad en el Proyecto Institucional con la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Mar del Plata “Con-Ciencia en el Dorrego: el barrio y la universidad construyendo ciudadanía científica para el desarrollo territorial”. Las acciones de base comunitaria serán desarrolladas entre el Centro de Extensión Universitaria Coronel Dorrego y los Barrios Jorge Newbery, Dorrego y Belisario Roldán - todos barrios de la zon periférica de la ciudad de Mar del Plata -y

tienen como principal objetivo formalizar una programación a corto y mediano plazo, a fin de generar nuevas instancias de producción colectiva de conocimiento, prácticas y saberes; así como también la resignificación de las demandas explicadas por las organizaciones y/o actores de este espacio particular supone además abordajes multidisciplinarios, interdisciplinarios, y transdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores de la universidad y vecinales barriales. La comprensión y resolución de problemas sociales, educacionales, formativos, medioambientales, económico-productivos, en general, y los referidos al impacto de las TIC en tareas cotidianas, las exigencias sociales y escolares para operar desde el “hacer científico”, la definición de problemas existentes y sus posibles soluciones, en particular, serán las líneas de acción con las que se pretende producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el contexto local. Acercar la ciencia al barrio en este nuevo proyecto se conseguirá en tres direcciones: desarrollo sustentable con prácticas y políticas ambientalmente más respetuosas; incorporación de las TIC en prácticas de laboratorio en escuelas y la generación de espacios lúdicos recreativos en torno a saberes científicos. A través de la divulgación científica, asistencia técnica, capacitación en uso de TIC, el juego y la recreación se generará una nueva oportunidad de garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos.

Analizando aspectos pedagógico-didáctico relacionados con ambos proyectos, se busca que, durante el trabajo de campo, se generen escenarios propicios para que alumnos universitarios (futuros docentes) confronten sus conocimientos adquiridos formalmente con las propias concepciones acerca de la enseñanza de las ciencias y combinen la tarea de aula con la indagación y la reflexión. Se trata de que cuestionen sus prácticas y resultados, observen y evalúen su propia acción. Desde la perspectiva social, se buscará que consideren que su saber aún no está acabado y que son las exigencias sociales, escolares y las necesidades de sus estudiantes las que guían el proceso de búsqueda y reflexión sobre las opciones pedagógicas que pueden existir para resolver un problema educativo.

### **La formación docente integral en ciencias**

A partir de la observación de la valoración de la calidad de la educación universitaria actual, teniendo en cuenta el legado de la Reforma Universitaria en Argentina y su consolidación a lo largo del tiempo creemos fervientemente que un docente formado íntegramente debe complementar las funciones sustantivas de docencia, extensión e investigación.

Esta relación de integralidad y calidad visibiliza tensiones y debates que están presentes a la hora de plantear perspectivas sobre la complejidad de los procesos de integración de las funciones sustantivas en la educación científica: generación de conocimiento, masas críticas de profesionales, transferencia del conocimiento, innovación en la enseñanza, relación con nuevas organizaciones, empresas y el Estado.

En cuanto a la función *docencia* la clave es caminar hacia una identidad del *profesor como intelectual transformativo* (Giroux, 1997), en la tensión que hace lo pedagógico más político y lo político más pedagógico. Por otra parte afirmamos, en coincidencia con Sonia Araujo (2006) que “suele legitimarse y reproducirse desde las expectativas de los estudiantes durante la formación, que demandan de la materia un saber hacer, en ocasiones a modo de receta, para la resolución de los problemas en el aula”. Consideramos con la autora, que la práctica docente es una práctica social, en el que confluye una red de decisiones políticas, culturales, económicas y sociales en un contexto en particular.

La *investigación* se propicia desde la reflexión crítica sobre la práctica, actitud que “encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, 2008) haciendo posible superar la *curiosidad ingenua* y transitar entonces hacia la *curiosidad epistemológica*, pues los estudios sobre pensamiento del profesor han aportado resultados de utilidad que señalan que el profesor es un sujeto que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico y posee creencias que influyen en su actividad profesional. Además la educación pertenece al campo de las prácticas sociales, y en este marco será esencial desarrollar una crítica de las *razones de educar* (Cullen, 2016), para mantenerlas, modificarlas o resignificarlas. Exponerlas, discutir las y argumentarlas es una de las mayores responsabilidades que tenemos como educadores.

En cuanto a la *extensión*, las actividades implican un posicionamiento ético político y práctico en torno al compromiso social del docente universitario, definiendo participaciones en las que se puedan compartir, revisar y ampliar los resultados, experiencias e interrogantes surgidos en proyectos que se integran. La co-participación con actores del medio permiten la horizontalidad en la vinculación con los sujetos intervinientes y entre los integrantes de los proyectos.

El gran desafío de las universidades nacionales, y más específicamente dentro de la formación del profesorado en ciencias, es realizar de forma efectiva la integralidad de las funciones sustantivas, es decir regir sus propuestas formativas desde la transversalidad de los principios de la Reforma del '18 como: la genuina democratización de la enseñanza en ciencias, el compromiso con la realidad social y el con-

texto local, y la investigación para generar conocimientos de la práctica docente.

En tal sentido los proyectos que hemos comentado en este trabajo nos implican en: reinaugurar la identidad del docente en ciencias, sistematizar repertorios de participación en distintos ámbitos culturales, innovar en el conocimiento de la disciplina y su enseñanza, visibilizar las experiencias de extensión como parte fundamental de la práctica docente y su incorporación a un currículo comprehensivo.

“El aprendizaje situado, en la perspectiva de la cognición situada es un producto de la interacción entre agentes y elementos del entorno; donde la utilización y adecuación de las herramientas con el medio circundante se tornan como premisas particulares en la construcción del conocimiento...” “El contexto es el espacio de interacción en el que los participantes negocian los significados, y el proveedor de oportunidades para la construcción consciente del conocimiento. La pertinencia del contexto es un factor que hace concreto, práctico y aplicable el conocimiento. El aprendizaje situado, también es llamado “aprendizaje anclado”.<sup>1</sup>

Con esta experiencia pudimos vivenciar la producción del conocimiento en un contexto social enriquecido por la organización, participación social y transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana, al mundo real. Se produjo una innovación en el modo de impartir los conocimientos brindándoles al futuro docente un espacio de autonomía para la toma de decisiones y forma de impartir los conocimientos.

Fenstermacher sostiene que la educación consiste en proporcionar a otros seres humanos medios que les permitan estructurar su experiencia con el fin de ampliar continuamente el conocimiento, la comprensión, la autonomía, la autenticidad. Así, el docente asume un lugar central en el proceso de aprendizaje del alumno, que se convierte en estudiante, cuando logra el acceso al contenido en forma independiente. La enseñanza entonces ha de desarrollar en él capacidades para realizar las tareas de aprendizaje, de posibilitar la acción, de estudiar, lo que implica en suma enseñar cómo aprender. (Fenstermacher, G. 1989).<sup>2</sup>

---

1 Bojarsky, Gabriela Beatriz, Cerini Antonella: La Asesoría pedagógica como actor involucrado en la curricularización de la extensión. VIII Prácticas de asesorías pedagógicas vinculadas a: 1 Extensión, investigación, gestión y conducción académica

2 Bojarsky, Gabriela Beatriz, Cerini Antonella: La Asesoría pedagógica como actor involucrado en la curricularización de la extensión. VIII Prácticas de asesorías pedagógicas vinculadas a: 1 Extensión, investigación, gestión y conducción académica

## **Intencionalidad de la práctica de vinculación socio comunitaria**

En consonancia con lo estipulado por la *Ley n° 26.206* en el trabajo de extensión realizado se buscó *“Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (art. 11, inc. e).*

La inclusión, en términos generales y para todos los estudiantes, implica garantizar:

1. El acceso a una educación obligatoria y gratuita;
2. El derecho a una educación de calidad;
3. La igualdad, la inclusión y la no discriminación.

Con nuestra participación en las distintas instituciones educativas buscamos favorecer estos principios jurídicos.

Como lo mencionamos anteriormente dos de las instituciones que formó parte de este proyecto de extensión fue la Escuela Domiciliaria y Hospitalaria n° 508 y la Escuela de Educación Especial n°511, allí nos encontramos con adolescentes con distintas discapacidades, trastornos del espectro autista (TEA), sobre reactividad, hiperactividad motora, impulsividad, déficit en las habilidades sociales, ansiedad, déficit en las funciones ejecutivas (planificación, control del tiempo, ejecución, organización), entre otras.

A fin de poder realizar actividades que transformaran los entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes se trabajó a partir de diferentes configuraciones de apoyo como por ejemplo:

- establecimiento de criterios para proponer las actividades en términos concretos que los alumnos puedan entender sencillamente.
- dar atención individualizada siempre que sea posible.
- hacer saber a los alumnos que pueden preguntar sobre lo que no comprenda las veces que sea necesario.
- asegurarse de que todos entiendan las tareas, ya que a veces puede ocurrir que a algunos alumnos les cueste más que a otros comprender las consignas.
- consignas cortas y simples, de a una orden por vez.
- dividir las consignas en partes y comprobar, paso a paso, que las entiendan, ya que pueden comprender más fácil y perfectamente las instrucciones verbales.
- darles tiempo para organizar sus pensamientos, para terminar su trabajo. Si no hay límite de tiempo estarán menos nerviosos y en mejores condiciones para mostrar sus conocimientos.



- el docente/tutor u otro alumno puede ayudarlo leyéndole el material de trabajo y facilitando a su entendimiento.
- trabajar a partir de actividades orales, evitando las dificultades que le suponen la lectura, escritura y capacidad organizativa.
- procurarle un trabajo más ligero y más breve, para evitar frustración y rechazo.
- es fundamental ser consciente de la necesidad que los alumnos tienen de que se desarrolle su autoestima. Hay que darles oportunidades de que hagan aportaciones a la clase.
- no hacerles leer/hablar en voz alta en público contra su voluntad.
- brindar organización en todas las actividades.
- brindar ayudas visuales (mapas conceptuales, ir señalando con marcadores de un color las partes esenciales del proceso, etc.).

Todas estas acciones se llevaron a cabo teniendo presente la Resolución n° 155 del Consejo Federal de Educación, el cual define a la inclusión: *“La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”.*

Por otra parte, pedagógicamente se busca:

- contribuir a la formación inicial del estudiante de profesorado en una epistemología de la complejidad que redefine las vinculaciones entre la teoría y la práctica educativa, sus problemáticas y tensiones.
- propiciar la comprensión de la educación como objeto de estudio multidisciplinar ligado a construcciones científicas y socio-históricas-culturales.
- favorecer la interpretación de la problemática educativa actual desde la nueva epistemología de la práctica docente que da marco a la reflexión y realización de acciones transformadoras y científicamente fundadas.
- promover un espíritu crítico y una capacidad reflexiva para abordar temas y problemas desde las perspectivas ofrecidas por teorías provenientes del campo filosófico, pedagógico, antropológico y sociológico.
- proporcionar un espacio pedagógico en el que puedan asumirse como actores próximos al desempeño profesional docente, interviniendo en el Trayecto de Aproximación de la Práctica Profesional docente del D.E.C.
- Reflexionar sobre la complejidad histórica de la vinculación educación- sujeto pedagógico- conocimiento-sociedad - ciencia.

## **A modo de cierre, la curricularización de la extensión como práctica dialogal del intelectual transformador**

Afirmamos que la propuesta formativa 2014 – 2016 de la cátedra Política, Organización y Gestión Educativa y 2016 de Teoría de la Educación del D.E.C de la FCEyN de la UNMDP, tiene base en el sentido profundamente político de la praxis en la formación docente inicial. Éste busca articular las misiones universitarias de docencia, extensión e investigación al propiciar la intervención de los estudiantes de profesorado universitarios en propuestas de fuerte articulación comunitaria y colaborar con compromiso en proyectos alternativos para la enseñanza de las ciencias naturales y exactas en instituciones educativas y otras organizaciones sociales que han solicitado el acompañamiento del D.E.C. y generar con ello conocimiento desde la insoslayable reflexión crítico-constructiva de la práctica docente.

Pero dicha práctica desde la perspectiva de la integralidad no puede ser espontánea, azarosa, requiere de formar parte del curriculum universitario. Así lo acuerda el CIN al plantear que: *“La curricularización de la extensión supone incorporar al trayecto académico (currícula) del estudiante universitario diversas modalidades de acciones de campo fuera del aula, en territorio, que involucren las tres funciones sustantivas de la educación superior...”* (Loustaunau y Rivero, 2016)

Desde la perspectiva anterior, el docente no se concibe desde un punto de vista neutral de la realidad sino por el contrario como un profesional reflexivo e intelectual que se plantea como objetivo de la práctica la transformación social, en palabras de Giroux *“Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas”*. El desafío y el reto para la cátedra será, en términos De Sousa Santos (2005), propiciar un conocimiento “pluriuniversitario”, es decir contextualizado, situado, respetuoso de la voz de aquellos con los que se comparte conocimiento, desde una relación horizontal, entre iguales. Nada más contracultural, rupturizador de la linealidad con la que frecuentemente se concibe el vínculo de la cátedra universitaria con la comunidad, deprimiendo la construc-

ción de ciudadanía y participación democrática. Ambas, cualidades con renovado valor para el perfil docente actual.

Desde la cátedra trabajamos en pos del potenciamiento de los estudiantes en su rol de futuros educadores y transformadores del orden social en beneficio de una democracia con equidad y justicia por lo cual se hace necesario que el Educador revele el NEXO existente entre la instrucción escolar, las relaciones sociales y las necesidades y competencias. Asimismo consideramos al profesor como un profesional e intelectual reflexivo de la enseñanza que debe desempeñar su papel social en configuración a los objetivos y condiciones de la enseñanza escolar para el desarrollo de una sociedad libre.

El profesor “*debería contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes*”<sup>3</sup>. Pues, la institución escolar y/ o las organizaciones sociales en donde se va a insertar laboralmente el profesor, no son lugares neutrales sino por el contrario son instituciones implicadas por conocimientos, relaciones sociales y valores que sirven para legitimar e introducir las formas particulares de la vida social.

¿Por qué curricularizar la extensión? Consideramos que hacer expresa la intencionalidad del compromiso con la realidad social y el contexto local, reinaugura las misiones sustantivas: docencia, investigación y extensión, resemantizando la generación de conocimientos de la práctica docente.

En este sentido los proyectos sociocomunitarios que nos guían en lo próximo y por venir nos desafían a: reinaugurar la identidad del docente en ciencias, sistematizar repertorios de participación en distintos ámbitos culturales, innovar en el conocimiento de la disciplina y su enseñanza, visibilizar las experiencias de extensión como parte fundamental de la práctica docente y su incorporación a un currículo comprensivo.

## **Bibliografía**

- Araujo, S.** (2006). Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Buenos Aires, Universidad nacional de Quilmes Editorial
- Camilloni, A.** (2005): “Notas para una historia de la teoría del currículo”, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

---

3 Giroux, H. Los profesores como intelectuales transformativos

- Castro, J. y Oyarbide, F. (comps.)** (2015): Los caminos de la extensión en la Universidad Argentina. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, EdUNLPam.
- Cullen, C.** (2016). Perfiles ético-políticos de la educación. C.A.B.A: Paidós
- Cutrerá, G.; Patat, M. y Senger, M** (2015.): “Construyendo el Trayecto de Prácticas Profesionales Docentes en los profesorados de la FCEyN-UNMDP. Análisis de una experiencia de cátedra.” VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, ponencias y simposios: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas / Luis Porta...[et al.]; De Laurentis, C.; Pereyra, S. y Branda, S. (comp). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC - GIEDHIS/UNMDP. E-Book. ISBN 978-987-544-655-7 <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/autor.htm>
- de Alba, A.** (2014). Currículo. Crisis, mito y perspectivas. 4ª edic. 1ºed. 1995. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- de Alba, A.** (2007). Curriculum – sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad. UNAM, Plaza y Valdés. México.
- de Sousa Santos, B.** (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ferreiro, J. y Lynch, I. y Senger, M.** (2016) “La ciencia en territorio. Cuando la universidad se implica en la universalización de derechos: experiencias de talleres lúdico-científicos en el barrio para niños”. Vº Jornadas de Extensión del Mercosur. UNICEN
- Ferreiro, J. A., Lynch Hernández, I.** (2015) “El valor formativo de la experiencia de adscripción a docencia en los profesorados universitarios: relatos de una experiencia de aproximación a las prácticas profesionales docentes en la cátedra Política, Organización y Gestión Educativa del Departamento de Educación científica FCEyN UNMDP”. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS), Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, octubre de 2015. ISBN 978 - 987 -544 - 655 - 7.
- Ferreiro, J. A., Lynch, M. I., Patat, M. M., Senger, M.** (2015): “Experiencias que se relatan: las prácticas profesionales docentes, entre la docencia y la extensión a la comunidad en la cátedra universitaria”. Vº Jornadas de profesorado: “El trabajo docente en la mira”, Departamento de Educación Científica. UNMDP.
- Freire, P.** (2008). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. (2a ed revisada). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

- García, M.; Rioja, G.; Senger, M. y Soler, A.** (2016) “Diálogo a cuatro voces: acerca de las interpelaciones de la discapacidad a la formación de formadores en Educación Física”, *Revista Novedades Educativas*, n. 303, pp. 60-64, mar. 2016. ISSN: 0328-3534
- Garmendia, E.; Hoffmann, M. y Senger, M.** (2014): “Una trama para la comprensión de una experiencia de incorporación de nuevas prácticas en el currículo universitario”. [E-book]: En Giovine, Renata; Baldoni, Mercedes y Suasnábar, Juan (comp.) I° Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPB. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires ISSN 978-950-658-358-3 Universidad. <http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>
- Giroux, H.A.** (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Grundy, S.** (1998). *Producto o praxis del currículo*. Ediciones Morata.
- Loustaunau, G. y Rivero, A.** (2016). Desafíos de la curricularización de la extensión universitaria. En *Revista Masquedós*. N° 1, Año 1, pp. 37-45. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Manifiesto Liminar de Córdoba** - 21 de junio de 1918 - La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica Universidades [en línea] 2008, LVIII (Enero-Abril): [Fecha de consulta: 15 de febrero de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37312909002>>ISSN 0041-8935
- Sanjurjo, L.** (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*-Rosario, Homo Sapiens
- Senger, M; Ferreiro, J.; Patat, M. y De Marco, N.** (2016): “La Química como puente entre la formación docente y la comunidad: talleres lúdico – científico – recreativos”. 31° Congreso Argentino de Química. AQA
- Senger, M; Patat, M; Ferreiro, J.; Lynch, I.; Arzóz, N.; De Marco, N.** (2016): “El voluntariado universitario como puente entre la enseñanza de las ciencias y las estrategias de integración. Panorámica del proyecto ‘Ciencia, educación e inclusión’ en escuelas de educación especial en Mar del Plata”. VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. UADER.
- Senger, M. y colaboradores** (2016): “La cátedra en el territorio. Experiencias del taller lúdico-científico en el barrio (D.E.C. -FCEyN)”. V° Jornadas Nacionales de Compromiso Social Universitario y VI Jornadas Marplatenses de Compromiso Social Universitario "Mariano Salgado", Estrategias para la Formación Integral. UNMdP.
- Shön, D.** (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*

**Wiske, M. S. (1999).** Enseñanza para la comprensión, La. Buenos Aires, Paidós.

# Desarrollo y evaluación de competencias en el diseño e implementación de currículos de Ingeniería en Informática

ARTURO SERVETTO

PATRICIA CALVO

ELIZABETH JIMÉNEZ REY

aserve@gmail.com / pat\_calvo@yahoo.com / ejimenezrey@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires UBA

## 1. Introducción

Para cada una de las áreas de conocimiento, las recomendaciones de contenidos curriculares básicos y los rangos de intensidad para su enseñanza y aprendizaje que propone el ConFeDI indican sugerencias de intensidades mínimas y máximas pero sin establecer cuáles son los contenidos obligatorios ni la asignatura en la cual deben desarrollarse. De este modo, cada institución puede diseñar el currículo de su carrera imponiéndole una impronta determinada al enfatizar o no cada área dentro de los límites señalados. Así también, los contenidos curriculares básicos de las distintas áreas pueden estar organizados en asignaturas que pueden comprender parte del contenido propio de una o más áreas. En consecuencia, la verificación de la intensidad de las áreas de conocimiento con que una carrera está diseñada exige distinguir en cada asignatura qué contenidos pertenecen a qué área y con qué intensidad se los imparte, para determinar si al completar en su totalidad el trayecto correspondiente a las asignaturas que cubren un área, el estudiante ha internalizado los saberes con una intensidad admisible para la misma.

La tarea de evaluar y comparar currículos y programas de asignaturas se facilita si el diseño de dichos elementos se lleva a cabo de manera sistemática. Este planteo ingenieril involucra las pautas para el enunciado de objetivos, contenidos y actividades.

Las perspectivas nacionales para la educación superior se enmarcan en el Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional, que tiene como uno de sus objetivos específicos impulsar la inserción de las instituciones de educación superior argentinas en los procesos de internacionalización, integración y desarrollo local y regional. En lo que respecta al ámbito nacio-

nal, la función principal del Programa radica en la canalización de las demandas y necesidades del Sistema Universitario Argentino en materia de internacionalización de la educación superior y la cooperación internacional, y articularlas con los proyectos y acciones impulsadas desde el Programa; este enlace se realiza principalmente a través del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), en particular por intermedio de la REDCIUN (Red de Cooperación Internacional de Universidades Nacionales). En lo que refiere a la cooperación multilateral, el eje estratégico se encuentra identificado en el MERCOSUR y la UNASUR; de esta manera el Programa participa en representación de Argentina en las reuniones de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR y en las reuniones del Consejo Suramericano de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología e Innovación de UNASUR (COSECCTI) a través del Subgrupo de Educación Superior. Otros de los espacios multilaterales de la región donde el Programa tiene participación es el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, que tiene como una de sus líneas de acción el fortalecimiento de los sistemas nacionales y regionales de acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior, y el Proyecto ALFA Tuning América Latina, cuyo objetivo general es contribuir a la construcción de un Espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular.

Los objetivos específicos del Proyecto ALFA Tuning América Latina son:

- Avanzar en los procesos de reforma curricular basados en un enfoque en competencias en América Latina, completando la metodología Tuning.
- Profundizar en el eje de empleabilidad del proyecto Tuning, desarrollando perfiles de egreso conectados con las nuevas demandas y necesidades sociales, sentando las bases de un sistema armónico que diseñe este enfoque de acercamiento a las titulaciones.
- Explorar nuevos desarrollos y experiencias en torno a la innovación social universitaria y muy particularmente en relación al eje de ciudadanía del proyecto Tuning.
- Incorporar procesos e iniciativas probadas en otros contextos para la construcción de marcos disciplinares y sectoriales para América Latina.
- Promover la construcción conjunta de estrategias metodológicas para desarrollar y evaluar la formación de competencias en la implementación de los currículos que contribuyan a la mejora continua de la calidad, incorporando niveles e indicadores.



- Diseñar un sistema de créditos académicos, tanto de transferencia como de acumulación, que facilite el reconocimiento de estudios en América Latina como región y que pueda articular con sistemas de otras regiones.

- Fortalecer los procesos de cooperación regional que apoyen las iniciativas de reformas curriculares, aprovechando las capacidades y experiencias de los diferentes países de América Latina.

Participan del Proyecto 182 universidades latinoamericanas y 18 referentes de los gobiernos nacionales de países de América Latina y Europa. Existen 16 Grupos de Trabajo en quince disciplinas: Administración de Empresas, Agronomía, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Informática, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina, Psicología y Química. Existe un décimo sexto grupo transversal que trabaja la temática de la innovación. En el área temática Informática, no ha participado ninguna universidad argentina.

## 2. Antecedentes

Para el enunciado de los objetivos se consideran los niveles de profundidad en correspondencia con las taxonomías de Bloom, y las revisiones de Anderson y Krathwohl, y de Churches, de modo de trabajar con un vocabulario adecuado a la graduación esperada (Bloom, 1956) (Anderson y Krathwohl, 2001) (Churches, 2009).

Los niveles de profundidad que se contemplan son:

**Nivel 1:** *Comprender*. Es un nivel informativo; el estudiante en este nivel debe conocer, comprender y manejar conceptos y terminología básica.

**Nivel 2:** *Aplicar*. Implica que el estudiante utilice el contenido aprehendido en diversas situaciones y contextos nuevos.

**Nivel 3:** *Analizar*. El estudiante debe poder separar o diferenciar las partes del objeto de estudio en sus componentes y expresar su estructura organizativa.

**Nivel 4:** *Sintetizar*. En este nivel el estudiante puede disponer las componentes de un todo de modo de formar un nuevo todo coherente, y puede también hacer juicios en función de criterios. (En este nivel Bloom considera la síntesis, mientras que Anderson y Krathwohl colocan a la evaluación, la cual consideran condición previa a la creación).

**Nivel 5:** *Crear*. Corresponde al nivel más profundo de cobertura de los temas e implica poder planificar, generar y reunir elementos o bien reorganizarlos para formar un todo coherente y funcional.

Los autores referidos han recopilado verbos asociados a cada uno de estos niveles de saber. En trabajos previos se ha propuesto utilizar dichas taxonomías y verbos asociados en el enunciado de los objetivos (Cabrera, Calvo, Echeverría y Servetto, 2015).

Para el diseño de una carrera de Ingeniería en Informática/Sistemas de Información, se propone un enfoque descendente para la definición de objetivos, encuadrándolos e identificándolos en los siguientes niveles jerárquicos (Cabrera, Calvo, Echeverría y Servetto, 2015):

1. De la Ingeniería en general (I)
2. De la Ingeniería en particular (IISI)
3. De áreas de conocimiento (1-57)
4. De asignaturas (códigos de asignaturas CA)
  - 4.1. Cognitivas (saber) –CA.C
  - 4.2. Procedimentales/Instrumentales (saber hacer) –CA.P
  - 4.3. Actitudinales (ser) –CA.A
5. Transversales o genéricas (T)

Los objetivos actitudinales pueden ser especializaciones de los transversales en conocimientos, técnicas o métodos de la asignatura correspondiente.

Por ejemplo, que el alumno:

I.1 Conozca tecnologías y métodos básicos que lo capacite para el aprendizaje de nuevos métodos y tecnologías, así como que lo dote de una gran versatilidad para adaptarse a nuevas situaciones.

I.2 Resuelva problemas con iniciativa, toma de decisiones, creatividad, y comunique y transmita conocimientos, habilidades y destrezas, comprendiendo la responsabilidad ética y profesional de la actividad del Ingeniero.

IISI.1 Conozca sobre el uso y programación de computadoras, sistemas operativos, bases de datos y programas informáticos con aplicación en ingeniería.

IISI.2 Conozca la estructura, organización, funcionamiento e interconexión de los sistemas informáticos, los fundamentos de su programación, y su aplicación para la resolución de problemas propios de la ingeniería.

En cuanto a objetivos específicos de áreas y asignaturas, se ejemplifican para las áreas de Algoritmia y Programación, correspondientes a una carrera de la terminal Ingeniería en Informática / Sistemas de Información, y que cubren transversalmente las áreas 1: “Elementos de Programación” y 3: “Algoritmos y Complejidad”, para las que la RIISIC sugiere intensidades 3-4 y 1-3, respectivamente.

Los contenidos curriculares básicos para estas áreas son:

- Elementos de Programación –Conceptos de programación por procedimientos (incluyendo tipos de datos, estructuras de control, funciones, arreglos, archivos,

y el mecanismo de ejecución, prueba y depuración) y programación orientada a objetos (incluyendo objetos, clases, herencia y polimorfismo).

- Algoritmos y Complejidad –Soluciones computacionales de problemas (algoritmos); complejidad en tiempo y espacio respecto a la relación entre tiempo de ejecución y el uso de memoria en función del tamaño del problema.

Entonces, continuando con la ejemplificación de objetivos:

1.1 Conozca, diseñe y utilice de forma eficiente los tipos y estructuras de datos más adecuados a la resolución de un problema.

3.1 Conozca y aplique los procedimientos algorítmicos básicos de las tecnologías informáticas para diseñar soluciones a problemas, analizando la idoneidad y complejidad de los algoritmos propuestos.

Para la primera asignatura de Programación y Algoritmia, que el alumno:

- Objetivos de Nivel 1
- Identifique los elementos de un algoritmo y utilice la terminología adecuada para describirlo.

- Exprese de forma adecuada los pasos para resolver un problema.
- Identifique las estructuras básicas de un lenguaje algorítmico.
- Represente un algoritmo usando pseudocódigo.
- Reconozca situaciones para las cuales puede aplicar un algoritmo aprendido.
- Objetivos de Nivel 2
- Codifique correctamente un algoritmo en un lenguaje de programación.
- Aplique correctamente los elementos de un lenguaje de programación.
- Determine la salida de un algoritmo mediante pruebas de escritorio.
- Objetivos de Nivel 3
- Analice problemas para establecer correctamente entradas y salidas.
- Analice problemas para reconocer subproblemas.
- Analice algoritmos para modularizarlos.
- Compare costos temporales y espaciales “a posteriori” o de manera intuitiva.

- Objetivos de Nivel 4
- Diseñe algoritmos eficaces, iterativos o recursivos, para resolver problemas propuestos.

- Critique algoritmos para detectar errores o sugerir mejoras posibles.
- Elabore juegos de prueba para los programas que desarrolla.

Para la segunda asignatura de Programación y Algoritmia, que el alumno:

- Objetivos de Nivel 1
- Identifique las estructuras de datos más utilizadas.
- Describa correctamente una estructura de datos y los algoritmos asociados.

- Diferencie tipo de dato abstracto de estructura de datos.
- Describa adecuadamente un tipo de dato abstracto.
- Conozca algún lenguaje de especificación formal de tipo de dato abstracto.
- Identifique y caracterice los tipos de datos abstractos clásicos: listas, pilas, colas, colas con prioridad, conjuntos, bolsas, grafos.
  - Describa adecuadamente las estrategias de solución de problemas “Divide y Vencerás”, “Vuelta atrás”, “Algoritmos Ávidos” y de “Programación Dinámica”.
  - Describa los algoritmos clásicos sobre estructuras de datos lineales y arborescentes.
    - Describa los algoritmos clásicos sobre grafos.
- Objetivos de Nivel 2
  - Aplique estrategias de solución de problemas “Divide y Vencerás”, “Vuelta atrás”, “Algoritmos Ávidos” y de “Programación Dinámica” cuando sea conveniente.
  - Aplique de modo conveniente los conceptos de complejidad algorítmica para establecer el costo de un algoritmo iterativo o recursivo.
- Objetivos de Nivel 3
  - Analizar las distintas estructuras de datos para establecer ventajas y desventajas de cada una en función de posibles usos.
  - Clasifique un algoritmo según su complejidad temporal y espacial.
  - Compare distintas implementaciones de un mismo tipo de dato abstracto en función de su eficiencia.
- Objetivos de Nivel 4
  - Diseñe y codifique los algoritmos correspondientes a las operaciones habituales sobre cada estructura de datos dinámica estudiada (listas ligadas, árboles binarios, árboles AVL, árboles heap, tries).
    - Diseñe las especificaciones de un tipo de dato abstracto.
    - Desarrolle implementaciones para un tipo de dato abstracto.

En cuanto a los objetivos transversales o genéricos (aquellos que se adquieren en lo que suele denominarse “currículo oculto”), que no se asocian a contenidos sino a actividades:

5.1 Capacidad para la autoorganización y planificación del trabajo individual y del proceso de aprendizaje

5.2 Capacidad para el trabajo en grupo

5.2 Habilidad para la comunicación oral y escrita

5.3 Motivación por la calidad del resultado

### 3. Desarrollo

Para verificar que se cumplan los objetivos de una asignatura, es decir, que se desarrollen las competencias enunciadas en sus objetivos, es imprescindible comprobar que las actividades formativas que se planifiquen, y sus evaluaciones, aseguren el logro de los objetivos. Se impone por tanto el establecimiento de una métrica para evaluar el nivel de profundidad o de concordancia de las actividades formativas con los objetivos. Se propone un protocolo de planificación de asignaturas para el aseguramiento de la calidad educativa.

Para llevar a cabo esta tarea se ha realizado un relevamiento de material bibliográfico. Entre el material consultado, se considera de gran relevancia el “Inventario de Objetivos de Enseñanza” o “*Teaching Goals Inventory*” (TGI) de Angelo y Cross, que relaciona los objetivos de enseñanza, con las actividades y las técnicas de evaluación. Este *inventario* permite precisar los objetivos a los cuales apunta el aprendizaje, determinar aquellas formas de evaluación que resulten más adecuadas para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos resultando por ende una herramienta valiosa para la discusión de las metas de enseñanza.

Tomando la idea básica de Angelo y Cross, se puede construir un esquema con algunas similitudes al propuesto en el TGI pero con un alcance distinto (Angelo y Cross, 1993). La idea es analizar, al diseñar una actividad de aprendizaje, lo que se espera que el estudiante alcance a través de ella, considerando los objetivos que se han planteado para el curso en cuestión y las intensidades para el área según las directivas del ConFeDi.

Se propone volcar la información sobre éste y otros aspectos usando un formato de tabla de especificaciones orientada a la descripción de las actividades (Apel y Vinacur, 2015). Esta tabla puede facilitar posteriormente el diseño de evaluaciones, al facilitar la determinación de los instrumentos o reactivos más adecuados (entendiendo por instrumento o reactivo a una consigna que requiere algún tipo de acción identificable para su resolución, por lo cual permite establecer de forma precisa qué es relevante para la evaluación posterior).

La propuesta se orienta a llevar a cabo este análisis para las actividades o secuencias de actividades relevantes en cada asignatura. De esta forma se habilita un análisis de lo que efectivamente se realiza en el trayecto de aprendizaje y una discusión entre docentes de la misma asignatura, y de otras, correlativas o no pero de la misma área de conocimiento, que permita garantizar el cumplimiento de los niveles de intensidad esperados para el área. Por ejemplo, la escasa contribución de una

actividad para el logro de algún objetivo en particular puede ser motivo de revisión de las actividades relevantes planificadas para una asignatura.

La propuesta de tabla para actividades relevantes contempla los siguientes elementos:

- Objetivos que orientan la actividad, con una ponderación asociada en escala de Likert de 1 a 5 para cada uno de ellos.
- Aprendizajes esperados, (en función de los propósitos y contenidos).
- Modalidad de trabajo (individual o grupal, en este último caso indicar características)
- Tiempo destinado a la solución de la actividad.
- Momento de desarrollo de la actividad en la cursada

#### **4. Ejemplo de aplicación de la tabla de actividades**

Se toma como ejemplo una actividad propuesta para la materia Algoritmos y Programación I de un primer curso de la carrera de Ingeniería Informática y se considera para la materia los objetivos propuestos en un trabajo previo (Calvo, Jiménez Rey y Servetto, 2015).

Los aspectos considerados se han dispuesto en columnas en una tabla.

En la primera columna se presenta el enunciado de la actividad.

En la segunda se indica de forma sintética el o los aprendizajes esperados.

En la tercera columna de la tabla se indica el grado esperado de consecución de cada objetivo de la materia para la actividad.

La cuarta columna presenta el tiempo destinado a la resolución de la actividad.

La última columna indica el momento para el desarrollo de la actividad según la planificación de la cursada.

#### **5. Consideraciones finales**

La tabla de especificaciones es un instrumento que permite al docente verificar el cumplimiento de los objetivos de su asignatura en relación con las actividades formativas que planifique.

Enunciado de la Actividad	Aprendizajes esperados	Análisis Objetivos / Grado		Modalidad de trabajo	Tiempo	Momento de desarrollo												
<p>Considere cuatro métodos distintos de ordenamiento interno (arrays).</p> <p>Escriba los algoritmos de cada uno de ellos y codifíquelos modularmente, con esta pequeña variante: cada uno de los módulos debe retornar un valor entero que indique cuántas comparaciones se han realizado.</p> <p>Escriba un programa que invoque dichos módulos de tal modo que sea posible comparar, para un array ingresado, el número de comparaciones de cada método, a fin de compararlos entre sí.</p>	<p>Adquisición de habilidades para escribir algoritmos acorde a la especificación de los mismos, y codificarlos en el lenguaje elegido.</p> <p>Manejo básico del concepto de eficiencia usando métricas "a posteriori" y conteos de comparaciones e intercambios en la traza para diversas entradas con un tamaño determinado.</p>	Objetivo	Grado	<p>Grupal (hasta tres integrantes) cooperativo .</p>	<p>4 horas reloj</p>	<p>Último tercio de la cursada (en una cursada de 16 semanas, semana 10)</p>												
		Que el alumno incorpore un panorama general de la Informática, base para apreciar la importancia e interrelaciones de cursos subsiguientes de la disciplina.	1				Que el alumno comprenda los fundamentos de la tecnología actual y la forma en que influye en el diseño de computadoras.	1	Que el alumno comprenda cómo el software de sistema controla las actividades internas de una computadora y supervisa su comunicación con el mundo exterior, y cómo pueden conectarse computadoras para compartir información y recursos	1	Que el alumno internalice y maneje el concepto de algoritmo.	4	Que el alumno conozca, diseñe y represente algoritmos aplicando el principio de dividir y conquistar y refinamientos sucesivos.	4	Que el alumno se preocupe por la eficiencia y la comprobación de corrección y completitud al diseñar algoritmos.	4	Que el alumno comunique los algoritmos a las computadoras mediante el proceso de programación, domine la sintaxis y las estructuras de datos de un lenguaje de programación imperativo (orientado a procedimientos), diseñe estructuras de datos para representar información y manipularla con la mayor eficiencia, y presente información en forma amigable al usuario.	3
		Que el alumno comprenda cómo el software de sistema controla las actividades internas de una computadora y supervisa su comunicación con el mundo exterior, y cómo pueden conectarse computadoras para compartir información y recursos	1				Que el alumno internalice y maneje el concepto de algoritmo.	4	Que el alumno conozca, diseñe y represente algoritmos aplicando el principio de dividir y conquistar y refinamientos sucesivos.	4	Que el alumno se preocupe por la eficiencia y la comprobación de corrección y completitud al diseñar algoritmos.	4	Que el alumno comunique los algoritmos a las computadoras mediante el proceso de programación, domine la sintaxis y las estructuras de datos de un lenguaje de programación imperativo (orientado a procedimientos), diseñe estructuras de datos para representar información y manipularla con la mayor eficiencia, y presente información en forma amigable al usuario.	3				
		Que el alumno conozca, diseñe y represente algoritmos aplicando el principio de dividir y conquistar y refinamientos sucesivos.	4				Que el alumno se preocupe por la eficiencia y la comprobación de corrección y completitud al diseñar algoritmos.	4	Que el alumno comunique los algoritmos a las computadoras mediante el proceso de programación, domine la sintaxis y las estructuras de datos de un lenguaje de programación imperativo (orientado a procedimientos), diseñe estructuras de datos para representar información y manipularla con la mayor eficiencia, y presente información en forma amigable al usuario.	3								
		Que el alumno comunique los algoritmos a las computadoras mediante el proceso de programación, domine la sintaxis y las estructuras de datos de un lenguaje de programación imperativo (orientado a procedimientos), diseñe estructuras de datos para representar información y manipularla con la mayor eficiencia, y presente información en forma amigable al usuario.	3															

**Tabla 1:** Tabla de especificaciones de una actividad formativa

Debe cerciorarse de que las actividades planificadas cubran todos los objetivos de la asignatura con una distribución temporal acorde con las intensidades de los objetivos.

Al realizar un análisis del conjunto de las tablas construidas se podría detectar existencia de objetivos no cubiertos por ninguna actividad o que un objetivo no se alcance porque a la o las actividades que contribuyen a su logro no se les asigne el tiempo suficiente.

Para el aseguramiento de la calidad educativa a nivel institucional podría adoptarse como norma el uso de este instrumento para que los profesores responsables cumplan las planificaciones de sus asignaturas.

## 6. Bibliografía

- Bloom, Benjamin** (1956): *Taxonomy of Educational Objectives Book 1: Cognitive Domain*, New York, Longman.
- Angelo, Thomas y Cross, K. Patricia** (1993): *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*, San Francisco, Jossey-Bass, 2nd edition.
- Anderson, Lorin y Krathwohl, David** (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.
- Churches, Andrew** (2009): *Taxonomía de Bloom para la Era Digital*. Disponible en <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital> (Consulta: marzo 2017).
- Cabrera, José Luis; Calvo, Patricia; Echeverría, Adriana; Jeder, Ismael; López, Gustavo; Servetto, Arturo** (2014): “Bases para el Diseño Curricular de Carreras de Ingeniería en Informática / Sistemas de Información”, 2º Congreso Nacional de Ingeniería Informática / Sistemas de Información (CoNaIISI 2014), 13 y 14 de noviembre, San Luis, RIISIC-UNSL. Disponible en [http://conaiisi.unsl.edu.ar/Revista\\_UTN\\_2015/003-33a38.pdf](http://conaiisi.unsl.edu.ar/Revista_UTN_2015/003-33a38.pdf) (Consulta: marzo de 2017).
- Cabrera, José Luis; Calvo, Patricia; Echeverría, Adriana; Servetto, Arturo** (2015): “Bases para la Estandarización de Currículos de Carreras de Ingeniería en Informática / Sistemas de Información”, 3er Congreso Nacional de Ingeniería Informática / Sistemas de Información (CoNaIISI 2015), 19 y 20 de noviembre, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UTN FRBA. ISBN: 978-987-1896-47-9. Disponible en <http://conaiisi2015.utn.edu.ar/memorias.html>
- Calvo, Patricia; Jiménez Rey, Elizabeth; Servetto, Arturo** (2015): “Diseño Curricular de un Primer Curso de Algoritmos y Programación”, 3er Congreso Nacional de In-



geniería Informática / Sistemas de Información (CoNaIISI 2015), 19 y 20 de noviembre, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UTN FRBA. ISBN: 978-987-1896-47-9. Disponible en <http://conaiisi2015.utn.edu.ar/memorias.html>

**APEL, Jorge y VINACUR, Tamara** (2015): “Módulo 3: Donde se ayuda a encontrar señales para caminar hacia el destino fijado” en Mejorar la evaluación para mejorar la enseñanza: el programa de evaluación, 1º ed. Dentro del Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires.

## El oficio del alumno en la universidad

PABLO DANIEL VAIN

pablodaniel.vain@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones

Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) - UNaM - CONICET

### La encrucijada del “como sí”

*La justicia militar es a la justicia, lo que la música militar es a la música.*

*Groucho Marx*

¿Cómo se configura el oficio del alumno en la educación superior? Frecuentemente se observan ciertas escenas. Estudiantes cuya principal preocupación es aprobar y que para ello, recurren a la memorización, a la realización mecánica de ejercicios o al “recorte y pegue” de textos tomados de internet.

Pero ¿cómo se genera este modo de configuración del oficio del alumno? Si analizamos cómo se han “escolarizado” las instituciones de educación superior, podemos percibir como los estudiantes que ingresan a ellas, llevan entre 13 y 16 años de un oficio ejercido en los niveles educativos anteriores. Y este es el modo en que la matriz escolar se reproduce, si los docentes y/o el nuevo contexto no contribuyen a provocar una ruptura.

Parafraseando a Jean Piaget (1980), podríamos preguntarnos: ¿Se forman en nuestras instituciones universitarias sujetos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho? ¿Estudiantes creadores, inventores y descubridores? ¿Futuros profesionales críticos, que no acepten -mecánicamente- lo primero que se les propone?

Algunas corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. En esta dirección, Elichiry (2013: 7) nos invita a considerar “a la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar.” Esta autora recupera las ideas de Bajtin (1982) que afirmaba que aquel que comprende participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor, multiplicando la riqueza de lo ya dicho. No hay comprensión sin diálogo. Algo que ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) advertía, al referirse a la escuela: “Cuanto

más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante -el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.”

¿Pero qué potencia el soliloquio o el monólogo de la clase magistral, como única posibilidad para la transmisión del conocimiento? Pensamos que esta modalidad privilegiada, podría estar relacionada, con tres de las características del modelo dominante en la enseñanza universitaria.

### **El modelo de enseñanza dominante en la universidad**

Entendemos al modelo de enseñanza dominante en la universidad, como un contexto en el sentido planteado por Rogoff (en Elichiry, 2004: 39) quién define un modelo como un conjunto de interacciones docente-alumno-conocimiento, un formato didáctico y un conjunto de representaciones sociales, que se gestan en el marco de ese modelo y contribuyen a su sostenimiento. En trabajos anteriores (Vain, 2007) sostenemos que se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

A los fines de esta presentación, solo explicaremos tres de las características del modelo antes presentado: la enseñanza sustentada en la retórica, el docente como concesionario autorizado de la verdad y una concepción externalista de la evaluación.

En primer lugar recordamos que en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo) Dewey (1899, 1902, 1938) impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender. Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mismo, garantiza el aprendizaje. Sin

embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey y que sigue siendo usual en la enseñanza universitaria, se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones” (Celman, 1994: 58), a ese abordaje lo denominamos “enseñanza sustentada en la retórica.”

Es preciso señalar, que consideramos que la enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este. Mediación que muchas veces se hace posible, porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Y decimos “muchas veces”, ya que en otras situaciones, los sujetos pueden hacer suyo el conocimiento, sin necesidad de ese tipo de mediación. Pero en el marco de dicha relación triangular (docente-alumno-conocimiento) la función primordial del docente, radica en que este -como indica Pérez Gómez, en relación con la escuela-“(...) organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y re-formule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 325). Entendemos además, que la universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico.<sup>1</sup> Conocimiento científico que, según Bachelard (1979), no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como el producto de rupturas y discontinuidades. Hay ruptura, en tanto el conocimiento científico se caracteriza como producto de un proceso de “errores rectificadas” en el cuál las nuevas teorías, se generan pensando “en contra” de las anteriores. Este problema epistemológico se transforma -además- en un obstáculo para la enseñanza, porque el soliloquio de la exposición magistral tiende a presentar a la ciencia como un producto acabado y no como un proceso de producción permanente. Esta tendencia, característica también del modo expositivo de los manuales científicos, le otorga al conocimiento científico un status de saber cristalizado -como sugiere Follari (1989)-ocultando su carácter procesual, conflictivo, dinámico y discontinuo.

No obstante, resulta indispensable remarcar que es condición necesaria para que los docentes podamos asumir este rol de mediadores, de facilitadores, que abandonemos el papel de “concesionarios autorizados de la verdad.” (Barabtarlo, 2005).

---

1 En este sentido, nos posicionamos desde la perspectiva de las llamadas epistemologías discontinuistas (Bachelard, Kuhn, Lakatos, etc.) que introducen nociones centrales como obstáculo, corte y ruptura.

El docente como concesionario autorizado de la verdad, es otra de las características del modelo descrito y remite al régimen de verdad dominante en la universidad. Es que en las instituciones de educación superior, lejos se está de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos. La universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos y un mercado de titulaciones, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esta mirada, remite a considerar el currículum universitario como “proyecto político educativo” (De Alba, 1995: 60), como lo haremos más adelante.

En su memorable libro “Las palabras y las cosas” Michel Foucault (1967) nos advierte que todos los periodos de la historia poseen ciertas reglas para determinar la verdad, que constituyen lo que es aceptable o no, como por ejemplo, el discurso religioso o el científico. Y argumenta que mediante cambios relativamente repentinos, de una episteme a otra (según el término que introduce) estas condiciones de discurso, se modifican. (Vain y Otros, 2017: 24). Mientras que en otra de sus obras, afirma:

La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero (...) (Foucault, 1990: 143).

El flujo comunicacional unidireccional antes señalado, que constituye el formato de una educación narrativa (no dialógica, en el sentido freireano), puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad.

En otro trabajo presentado en este mismo evento, señalamos que:

Como consecuencia de la metamorfosis de la universidad, que la convirtió en una institución escolar (pensada desde las pedagogías de la cadena de montaje) y que conlleva en forma muy potente, el uso del examen como dispositivo privilegiado de evaluación, que condensa -como ritual académico- las dramatización

de las relaciones de poder-dominación entre profesores y estudiantes; pero también la legitimación de la universidad como garante de los saberes de sus titulados, la evaluación adquiere el sentido de ser la medición de esos resultados, “objetivamente” determinados a partir del principio de la racionalidad técnica y definidos como logros esperados para la totalidad de los estudiantes (Porlán, 1993), en forma idéntica. (Vain, 2017: s/n).

Esto ha generado, otro de los rasgos del modelo dominante de la enseñanza en la universidad: una concepción externalista de la evaluación, esto es la evaluación desgajada de los procesos de enseñar y aprender. Divorcio que se constituye en nacimiento de un oficio del alumno orientado a acreditar, más que a aprender. Oficio que se ve reforzado por el sistema meritocrático prevalente en la universidad. (Habitualmente se pondera el “Rendimiento Académico” a partir del promedio de calificaciones. El alumno “exitoso” es aquel que obtiene altas calificaciones).

### **El currículum universitario como proyecto político educativo**

Como hemos señalado en anteriores oportunidades, siguiendo a De Alba (1995: 60) el currículum es un proyecto político-educativo. Ello significa que el currículum es el organizador de las prácticas mediante las cuales una sociedad, produce sus nuevos integrantes, transmitiendo los valores de la cultura. Este complejo conjunto de prácticas, tiene por finalidad tanto la perpetuación de la cultura como su propia transformación, en un proceso dinámico y no exento de contradicciones, luchas, imposiciones y negociaciones. En este sentido, el currículum envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social. (Vain, 2007).

En el caso que nos ocupa, pensamos la enseñanza universitaria como un conjunto de prácticas desarrolladas por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas. Estas dimensiones del currículum universitario, comprenden:

- \* Las prácticas académicas.
- \* Los actores (alumno, docente y conocimiento).
- \* Los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula).
- \* La trama (los grupos y las relaciones).

En esta dirección de análisis, resulta interesante el enunciado que propone Alicia de Alba, en tanto considera que el curriculum es una

(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los curriculum en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1995: 60)

Resulta por ello importante reconocer que: “El curriculum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas...” (Grundy en Gimeno Sacristán, 1988: 14)

A partir de los enunciados de Alicia De Alba y Shirley Grundy, en la mirada dirigida a un segmento específico del quehacer universitario (la determinación curricular) es posible visualizar como las prácticas académicas se construyen en un marco socio-cultural que les otorga sentido. Un marco que se construye históricamente e inmerso en un complejo conjunto de relaciones de poder.

Pero también, las relaciones entre currículum oculto y explícito nos permiten observar como las regulaciones de las instituciones académicas y los modos en que se estructura el trabajo académico, son determinantes del carácter en que se disponen las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Utilizaremos aquí la noción de trabajo académico como equivalente, en el ámbito universitario, al concepto de trabajo escolar postulado por autores como Perrenoud (2006) o Baquero (1995). Este último, señala que los procesos de producción del conocimiento se organizan alrededor de una “... suerte de régimen de trabajo particular, que regula las actividades de docentes y alumnos.” (Baquero, 1995: 232). Agregando que la elección del concepto de trabajo es coincidente con ciertas perspectivas, como las de Apple y King o Perrenoud, destacando como este último autor utiliza el mismo para proponer, que dicho trabajo escolar defi-

ne posiciones, haciendo que el ser alumno se vuelva un “oficio”. Resulta altamente interesante analizar como el trabajo académico dominante en la actualidad, reproduce el modelo que signó a la escuela, desde su gestación en la modernidad. Dicho de otro modo, aventuramos que el régimen de trabajo académico imperante en nuestras universidades es tributario de las tecnologías desarrolladas por la escuela, en tanto una de las instituciones disciplinarias descritas por Foucault (1989).

### **El oficio del alumno: del extrañamiento a la afiliación**

Estudiando la problemática del ingreso a la universidad, es posible encontrar algunas pistas interesantes, en relación con el tema que nos ocupa, aunque como señalamos en el comienzo de esta ponencia, en la investigación que realizamos no estamos relacionado el concepto oficio del alumno, con los procesos de socialización, que permiten a los egresados de la educación media constituirse como estudiantes universitarios, apropiándose de las prácticas sociales propias de la cultura universitaria, como foco principal de la indagación.

En un trabajo singular por la síntesis teórica que alcanza -afirma Casco (2008: 236)- (...) el investigador francés Alain Coulon propone considerar la entrada a la universidad como un tránsito o pasaje de un estatus social a otro, de una cultura a otra. En el sentido que le daría un etnógrafo, ese pasaje exige una iniciación: lo primero que está obligado a hacer un individuo cuando llega a la universidad es aprender su oficio de estudiante.

Y si bien, el trabajo se sitúa en la perspectiva de la apropiación del oficio del estudiante como proceso de socialización académica, hay en el planteo de Coulon una definición de estados bien interesante. Manuale (2013: 47) destaca que

Coulon (1995) señala que una de las tareas ineludibles que está obligado a hacer un alumno cuando llega a la universidad es precisamente aprender su oficio de estudiante, ya que sin este aprendizaje es muy probable que fracase, deserte o quede eliminado. La entrada en la vida universitaria podría visualizarse como un tránsito o pasaje del estatus de alumno al de estudiante, que se da en tres tiempos, por los que transitan los ingresantes: • Tiempo del extrañamiento o separación • Tiempo de aprendizaje o adaptación • Tiempo de afiliación o adhesión. Un primer tiempo del extrañamiento, donde el estudiante ingresa a un



ámbito desconocido, a una nueva institución que se contrapone con el universo familiar anterior, un segundo tiempo es el de la adaptación o del aprendizaje, en el que se va acomodando en forma progresiva al nuevo contexto y lo asume. El tercer tiempo de la afiliación implica asumir un relativo dominio y control de las reglas institucionales, e incluso de transgresión de las mismas. Afiliarse significa convertirse en miembro de la institución universitaria...

En un recorrido que Vélez (2002) realiza, en relación con la problemática de ingresante y tomando como referencia el concepto de Coulon sobre “extrañamiento” la autora menciona un trabajo de Ortega (1996). Al respecto Vélez expone que

Muchos ingresantes informan que durante el ciclo medio su paso por la escuela se ha caracterizado por una suerte de ‘permanecer y zafar’ (Ortega, 1996), que de alguna manera es ‘permitido’ en ciertas instituciones, habida cuenta de que muchos estudiantes logran de este modo superar las ‘pruebas’ que finalmente habilitan su egreso. Estas prácticas, redundan en la falta de dominio de los saberes esperados por la universidad, tanto en lo que respecta al campo conceptual como a los procedimientos que se utilizan para aprender. Así mismo, generan o consolidan formas de relación con el conocimiento que se constituyen en otra expresión de extrañamiento. (Vélez, 2002: 7)

Esto nos abre una interesante perspectiva para pensar como las matrices de las instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio pueden ir modelando un oficio organizado en torno a superar los obstáculos que plantea la universidad, apelando a otras estrategias que no pasan por un aprendizaje crítico y reflexivo.

Facundo Ortega (1996) las denomina ‘estrategias de evasión del conocimiento’, las que se caracterizan por un conjunto de creencias y prácticas que posibilitan mantener la ilusión de ser estudiante sin tomar las decisiones y asumir las responsabilidades que ello implica. Son formas de ‘hacerse trampa’ en las que el mismo sujeto termina atrapado.” (Vélez, 2002: 8).

También Vélez (2002: 11) destaca que:

La relación de extrañamiento con el conocimiento se caracteriza por concebirlo como algo ajeno, es algo de otro y para otro; fragmentos de saber para decir o contar, un salvoconducto para aprobar. Esta relación evita el compromiso con el saber

y explica muchas de las prácticas de aprendizaje que suelen valorarse negativamente en la universidad.

Otra mirada que puede complementar el análisis del pasaje de la escuela media a la universidad es considerar que el ingreso a la universidad es una situación de umbralidad. El ingreso, afirma Guzmán (2015: 132)

(...) se presenta como una situación límite en la cual las estrategias de conocimiento producidas previamente no son instrumentos valiosos para facilitar interacciones flexibles en el marco del nuevo sistema, ya que éste representa una experiencia educativa altamente compleja. A esto lo denominamos, siguiendo a Camblong, situación de “umbral” entendiendo por tal a “... un crono-tipo de pasaje en el que el sujeto se encuentra comprometido en un proceso que lo enfrenta al límite de sus posibles desempeños semióticos habituales, sean prácticas socio-culturales en general, sean usos lingüísticos, en particular. [...]...todo sistema educativo, incluida la Universidad, tendrá que atender y resolver situaciones de umbralidad que relampaguean en los momentos más disímiles e imprevistos.” (Camblong, 1977).

Verónica Edwards (1993: 28) menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior (...)” y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.” (Edwards, 1993: 28).

## **El arte de cocinar sin recetas**

*Gobernar una gran nación viene a ser como cocinar un pequeño  
pescado.  
Lao Tzu*

Probablemente lo que quería decir el gran filósofo chino, que citamos en el acápite precedente, era que a la hora de gobernar un país hay que saber emplear los condimentos y dar los toques adecuados para obtener buenos resultados. El arte de cocinar no es algo estático, es una evolución constante, es inventiva, cada persona aporta algo de su sabiduría y va experimentando con sabores, con la integración de costumbres de otras regiones y sobre todo con el intercambio de ingredientes. Y esta metáfora “gastronómica” nos puede ayudar a pensar, porque proponemos retornar a la práctica del arte de enseñar.

No obstante, el retorno al arte de enseñar es un retorno a medias. Porque la escala de la formación profesional en el medioevo, en nada se parece a la demanda de formación en nuestro siglo XXI. Razón por la cual, es la relación entre alumno, docente y conocimiento lo que podemos resignificar en una concepción de aprendizaje tutelado, en el marco de un contexto cualitativa y cuantitativamente diferente.

En ese contexto, hacemos algunas propuestas, no a modo de recetas sino como planteos que podrían iluminar esta ponencia.

a) La organización curricular basada en la secuencia ciencias básicas, aplicadas y prácticas nos lleva a preguntarnos sobre el modo en que nuestras curriculas provocan relaciones de exterioridad entre nuestros ingresantes y los contenidos de los programas de las asignaturas. Un alumno que se piensa Ingeniero Forestal difícilmente establezca una relación significativa con conocimientos de Matemáticas, Física y Química, en su forma de ciencias básicas. El supuesto subyacente parecería ser el de la existencia de cierto isomorfismo, entre ese ordenamiento expositivo de la lógica de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno, algo totalmente discutible desde las psicologías cognitivas. Una reorganización de los diseños curriculares permitiría generar un vínculo de interioridad de los estudiantes con los conocimientos.

b) La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica. Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto. La arti-

culación intercátedras, mediante experiencias generadas en torno a problemas, posibles de ser abordados desde las diferentes perspectivas de los campos disciplinares, es una alternativa interesante.

c) El desarrollo de actividades de evaluación, tendientes a mejorar los aprendizajes, sin vinculación alguna con la acreditación, puede ser un modo de “despegar” a los estudiantes de las ‘estrategias de evasión del conocimiento’ (Ortega, 1996). Estas experiencias pueden incorporar la auto-evaluación y la evaluación por pares (co-evaluación).

d) La organización “espiralada” de actividades teórico-prácticas. Estas podrían prever momentos de: análisis teórico, de producción grupal o individual, de devolución (en clase) de las producciones, mejora de las producciones y nuevas devoluciones.

e) Actividades bajo la modalidad de “prácticum.” Un prácticum -señala Schön (1992: 45)- es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.”

f) Ingreso al conocimiento mediante diferentes puertas de entrada. Nos parece de sumo interés un concepto propuesto por Litwin cuando señala “(...) otras de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes que inicien el proceso del conocimiento.” (Litwin, 1997: 56). La oferta de modalidades alternativas de cursado, de desarrollo de experiencias y de evaluación, pueden resultar interesantes en dirección a lo señalado.

Como adelantamos, no pretendemos desarrollar en forma exhaustiva, propuestas de enseñanza que operen como recetas. Sino ilustrar, mediante algunas propuestas, un modo de ofertar oportunidades a los estudiantes para “(...) salir de formas de ‘hacerse trampa’ en las que el mismo sujeto termina atrapado.” (Vélez, 2002: 8). Y resignificar así, el oficio del alumno en la universidad.

## **Bibliografía**

**Bachelard, G.** (1979). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

**Baquero, R.** (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

- Barabtarlo, A.** (junio de 2005). El seminario permanente de investigación-acción en la formación del docente universitario: una experiencia cualitativa Conferencia desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Argentina.
- Casco, M.** (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. Co-herencia [online]. Vol.6, n.11.
- Celman, S.** (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- De Alba, A.** (1995). Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Dewey, J.** (1899). The School and Society. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J.** (1902). The Child and the Curriculum. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J.** (1938). Experience and Education. New York: The MacMillan Co.
- Edwards, V.** (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.
- Elichiry, N.** [Compiladora] (2004). Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educativa. Buenos Aires: Manantial.
- Elichiry, N.** [Compiladora] (2012). Historia y vida cotidiana en educación: perspectivas interdisciplinarias. Buenos Aires: Manantial.
- Follari, R.** (1989). Interdisciplinariedad y organización curricular interdisciplinaria. Inédito. Salta: Trabajo presentado en la Reunión del Proyecto EMETA.
- Foucault, M.** (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M.** (1990). Diálogos sobre el poder. Buenos Aires: Alianza.
- Freire, P.** (1983). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.
- Gimeno Sacristán, J** (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.** (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria.
- Litwin, E.** (1997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires: Paidós.
- Manuale, M.** El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Revista Aula Universitaria 15. Año 2013.
- Perrenoud, P.** (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.
- Piaget, J.** (1980). Psicología y pedagogía. Barcelona: Editorial Ariel
- Schön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.

- Vain, P.** (2007). ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga. Málaga: España.
- Vain, P.** (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos en Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.
- Vain y Otros.** (2017). **Concepciones acerca de la discapacidad de los jóvenes de las escuelas de Misiones. Informe final del Proyecto Código 16H386. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones**
- Vain, P.** (3, 4 y 5 de mayo de 2017). La evaluación como herramienta de la enseñanza y la escolarización de la universidad. Ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación “La Reforma Universitaria entre dos siglos.” Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina
- Vélez, G.** (2002). Aprender en la Universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Río Cuarto: Editorial Universidad Nacional de Río Cuarto.

# La evaluación como herramienta de la enseñanza y la escolarización de la universidad

PABLO DANIEL VAIN

pablodaniel.vain@gmail.com

Universidad Nacional de Misiones

Instituto de Estudios Sociales y Humanos (IESyH) - UNaM - CONICET

## La escolarización de la universidad

*Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto.*  
*Franz Kafka*

Durante la modernidad, comienza a producirse la transformación de la universidad en una institución que, en algunos casos prioriza la formación profesional (modelo napoleónico) y otras veces la investigación (modelo humboldtiano). Y que en muchos casos, se responsabilizará de la formación de los cuadros técnicos necesarios para el desarrollo del proceso de industrialización y el nuevo estado burgués.

Este nuevo cambio de la universidad, que comienza a transformarse en universidad de masas, no puede explicarse con independencia de la génesis y emergencia de la escuela.

En el contexto socio-histórico de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica y disciplinamiento de la clase obrera.

Frente a la necesidad del proceso de industrialización de contar con obreros mínimamente instruidos y disciplinados, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos.

Precisamente las ideas, acerca de la organización “racional y científica” de la producción, desarrolladas por Frederick W. Taylor y perfeccionadas por Ford, son el patrón en el que se referencian ciertas pedagogías, como el modelo de los objetivos de aprendizaje, desarrollado por Ralph Tyler en los años 30 del siglo XX. Esta y otras pedagogías de la cadena de montaje, generan la ilusión que conferirá a la enseñanza el status de una tecnología, sustentada en una perspectiva positivista, dominante en los inicios del desarrollo capitalista. La introducción de conceptos como input (entrada) y output (salida) o insumo-producto, en la terminología del desarrollo del currículum, son una muestra evidente del modo en que han calado las pedagogías de la cadena del montaje, en el desarrollo de la enseñanza. Lo que perdura, hasta nuestros días, mediante la incorporación a la educación de nuevas tecnologías de la producción industrial, basadas en las categorías de eficiencia, productividad y calidad total, entre otras.

La necesidad de la universidad de masas de montar un dispositivo, que posibilite el manejo de poblaciones extensas, condujo a esta institución a adoptar un modelo educativo que aparecía como exitoso para esa finalidad: la escuela. Ese proceso hace que el aprendizaje tutelado, modelo pedagógico dominante en los gremios profesionales del medioevo, fuera paulatinamente siendo reemplazado por una enseñanza expositiva, basada en la retórica y altamente regulada, organizada a partir del principio de la racionalidad técnica (Schön, 1992), que explicaremos más adelante.

### **La enseñanza tutelada y la evaluación**

Pero antes que la universidad adoptara el formato escolar, el aprendiz acompañaba al maestro y en la práctica misma este le transmitía el arte de la profesión. Asimismo el maestro seguía muy de cerca la evolución de su aprendiz, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo (1966: 13) reseña como “En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer.”

En ese proceso de tutelaje, los novatos se enfrentaban con los problemas de la práctica e intentaban resolverlos, con la guía de un experto. Ese proceso de formación estaba regulado por un tipo actividad, que Bruner denominará “andamiaje.” Bruner propone el concepto de “andamiaje”, como un proceso de transferencia de



habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje. Al principio el apoyo es grande y poco a poco va retirando su control sobre el proceso hasta que el niño logra el aprendizaje (Bruner, 1978).

En el caso de la formación profesional que nos ocupa, la transferencia ha sido desde un adulto con un saber experto a otros adultos con un saber novato. De este modo, el seguimiento del aprendiente era casi permanente y el tutor podía dar cuenta, con perfecto conocimiento, tanto de los procesos de aprendizaje como de sus resultados, de tal modo que la evaluación formaba parte, tanto de las prácticas de la enseñanza como del aprendizaje. No existía otro tipo de dispositivo “para evaluar” porque resultaba absolutamente innecesario.

En ese formato de enseñanza, que daba lugar al aprendizaje tutelado, ese aprendizaje era necesariamente situado y reflexivo, en los términos en que Schön (1992) describe ese tipo de aprendizaje.

En relación con el carácter situado del aprendizaje Frida Díaz Barriga (2006: 20) afirma que: “Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado.” Si bien, en el momento histórico al que referimos no existía una regulación institucionalizada de la formación profesional, la cita anterior nos conduce a recuperar el concepto de aprendizaje situado.

Por otro lado, Schön (1987) se refiere al “conocimiento en la acción” como una modalidad de conocimiento que se efectiviza en acciones. Y es en el despliegue de la acción que los sujetos responden, inicialmente, de modo espontáneo y conjetural. Pero en un estadio superior, la acción espontánea se transforma en reflexión: en la acción o sobre la acción. La primera de estas formas de reflexión, se produce mientras el sujeto intenta orientar la acción, en dirección al problema que le plantea la práctica.

Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a experimentar *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares. (Schön, 1987: 39)

En tanto la otra forma de reflexión, se plantea en un “*a posteriori*”, cuando el sujeto liberado de la demanda inmediata de la acción, puede pensar acerca de la acción realizada y sus modalidades de actuación.

## **La acreditación como legitimación, una cuestión política**

Krotsch (2000: 38) señalaba que:

Hasta el siglo XIX no se puede observar la existencia de una pretensión ligada a la búsqueda de la verdad por la verdad, la universidad se había transformado paulatinamente en el espacio de consagración y legitimación a través del cual las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones o disciplinas legítimas: con el tiempo, el monopolio profesional conferido por el título permitirá decir a Max Weber que éstos constituyen un reemplazo de los tradicionales títulos nobiliarios.

Esta cuestión de cómo se produjo la metamorfosis de una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para “profesar” un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989) y un mercado de titulaciones, resulta de capital interés para interpretar como se constituye este nuevo sistema de enseñanza, que es la actual universidad.

En el devenir histórico la tradición del aprendizaje tutelado continuó presente hasta llegar la universidad del medioevo.

Pero a comienzos del siglo XIII -señala Kreimer- con el surgimiento de las nuevas universidades, los títulos empiezan a tener valor más allá del ámbito académico. A principios del siglo XIII, a partir del momento en que monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. Hacia fines del siglo XIII los títulos de la mayoría de las universidades, incluso los de las más antiguas como Oxford o París, deben obtener el reconocimiento del Papa. Poco a poco las universidades europeas van cayendo por completo bajo la jurisdicción del Papa, y la licencia de enseñanza que originariamente había sido otorgada por el canciller de la catedral o por algún dignatario eclesiástico con fines puramente locales, comienza a ser librada en nombre del Papa como una suerte de habilitación universal para el

ejercicio de una profesión. A partir de la Reforma protestante, cuando Lutero escribe sobre la necesidad de que el Estado garantice la formación de ciudadanos sabios (y no ricos), la educación comienza a pasar de manos de la iglesia a manos de un Estado que monopolizará los procedimientos de licenciatura. (Kreimer, 2000: s/n).

Cuando la evaluación espontánea, integrada a los procesos de enseñar y aprender y a cargo del tutor, comienza a ser reemplazada por rituales de pasaje académico, que otorgan a las instituciones universitarias el poder de otorgar las licencias (en nombre del estado monárquico o la iglesia) aparece en escena un ritual privilegiado: el examen.

Como señala Kreimer (2001: 32)

Mientras en la corporación se produce una continuidad entre el aprendizaje y la práctica, en la universidad el otorgamiento de títulos escinde estas dos instancias: si en la corporación para ejercer hacía falta obtener la aprobación personal del maestro, en la universidad poco a poco se aspira a que los certificados de licenciatura “hablen por sí mismos”, más allá de la consideración subjetiva de una persona en particular.

Cuando caracterizamos a los exámenes como “rituales de pasaje académico” estamos considerando que “El ritual, entonces, tiene como trazo distintivo la drammatización, esto es, la condensación de algún aspecto, elemento o relación, focalizando, destacando...” (Da Matta, 1983: 30). Y que la condensación -según Turner (1980: 30)- se refiere a “(...) muchas cosas y acciones representadas en una sola formación.” La pregunta que habilita estas definiciones es ¿qué significados condensa el examen? Interrogante que intentaremos responder más adelante.

Antes resulta necesario proponer que la irrupción del examen en la universidad no puede entenderse al margen del desplazamiento que caracterizó al poder desde la edad media a la sociedad moderna. Conforme lo señala Foucault, en la edad media el poder estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal. Con el advenimiento de la modernidad, el poder opera en forma de individualización descendente, es decir “(...) a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados...” Foucault (1989: 197). Este desplazamiento tiene como propósito fundamental el disciplinamiento. Se procura individualizar a los sujetos para controlarlos. Por eso Foucault (1989: 189) afirmaba que “(...) la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor.”

Creemos que los exámenes condensan dos significados: la asimetría en la relación docente-estudiante, entendida como relación de poder-dominación. Y el poder que se otorga a la universidad para legitimar los saberes, mediante las titulaciones. Por eso hablamos de rituales de pasaje, porque subrayan cambios de estado (del estudiante que no sabe al que sabe, del estudiante al profesional).

Pero además, el examen es utilizado para sustentar un sistema meritocrático. Ese sistema se asienta en la suposición de que los “buenos” rendimientos académicos serían el producto de “voluntades” individuales y no expresiones de procesos de construcción colectiva del conocimiento, en los que participan diversos actores sociales (los sujetos que aprenden, sus compañeros, los docentes, las familias, etc.) y se despliegan en contextos diferentes. En esta dirección, el mérito sería una disposición individual y el éxito en las instituciones educativas, dependería solamente del esfuerzo (y quizás, de los “dones”) de los estudiantes. Consecuentemente el éxito debe ser premiado y el fracaso castigado, existiendo para ello: el sistema de calificaciones.

### **El currículum universitario y la formación de profesionales reflexivos**

Pero -como decíamos- la masificación de la universidad condujo a un cambio en la estructuración de los procesos de enseñar y aprender. La lógica fabril de las pedagogías de la cadena de montaje, generó un giro *copernicano en la organización de la formación profesional*.

*Pero ese formato escolar, mostró en el tiempo haber fracasado.* La inconsistencia entre las demandas concretas del quehacer profesional y la formación recibida en la educación superior (Vain, 2002: 50) para responder a dichas demandas, nos habilita a pensarlo. Y ello probablemente explique el llamado “shock de la realidad” que inmoviliza a muchos de nuestros graduados, en el momento de su inserción en el espacio laboral-

Donald Schön (1992) advierte que en la formación profesional encontramos actualmente, como modelo predilecto, aquel que se sustenta en la racionalidad técnica. El principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos, que son transmitidos a los estudiantes al modo de reglas fijas. Pero además, el modelo dominante de la enseñanza universitaria está sustentado en la retórica. Entendemos al modelo de enseñanza dominante en la universidad, como contexto (en el

sentido planteado por Rogoff (en Elichiry, 2004: 39) quién lo define como un conjunto de interacciones docente-alumno-conocimiento, un formato didáctico y un conjunto de representaciones sociales, que se gestan en el marco de ese modelo y contribuyen a su sostenimiento.

Hemos desarrollado en otros trabajos una caracterización del modelo de enseñanza dominante en la universidad (Vain, 2007), pero en este caso, solo vamos a destacar tres de sus rasgos: la enseñanza sustentada en la retórica, la fragmentación del conocimiento académico y la concepción externalista de la evaluación.

El modelo del aprendizaje tutelado que describimos para la antigüedad y la edad media, fue reemplazado por el enciclopedismo, siendo usual que la enseñanza se organice “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”. (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos hablando, cosas que deben realizarse. En cambio, mientras las corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central, la enseñanza universitaria actual sigue siendo fundamentalmente expositiva.

Otro de los problemas vigentes en la enseñanza universitaria es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

La impronta de la pedagogía de la cadena de montaje, conduce al enfoque tecnológico para el desarrollo del currículum, que según Porlán se sustenta -entre otras- en la creencia de que “La organización de la tarea en el aula en torno a una secuencia cerrada de actividades, garantiza la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos. Los alumnos de inteligencia normal pueden seguir secuencias de actividades idénticas...” (Porlán, 1993: 153).

Frente a esto, Schön y sus seguidores (Brockbank, McGill, Zeichner y Liston), han enunciado algunas interesantes propuestas para revertir ese fracaso en la for-

mación profesional al que aludimos, partiendo del concepto de “prácticum reflexivo.”

Un prácticum -señala Schön (1992: 45)- es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.

En el marco de esta proposición, Schön apela al concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos, pero lo hace desde lo que denominará una “epistemología de la práctica.”

Una práctica profesional -dirá el autor que seguimos- es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. (Schön (1992: 41).

### **La concepción externalista de la evaluación**

El tercer atributo del modelo dominante en la enseñanza universitaria que vamos a considerar, se vincula al problema enunciado en el título de esta comunicación: la cuestión de la evaluación.

Como consecuencia de la metamorfosis de la universidad, que la convirtió en una unidad escolar (pensada desde las pedagogías de la cadena de montaje) y que conlleva en forma muy potente, el uso del examen como dispositivo privilegiado de evaluación, que condensa -como ritual académico- las dramatización de las relaciones de poder-dominación entre profesores y estudiantes; pero también la legitimación de la universidad como garante de los saberes de sus titulados, la evaluación adquiere el sentido de ser la medición de esos resultados, “objetivamente” determinados a partir del principio de la racionalidad técnica y definidos como logros esperados para la totalidad de los estudiantes, en forma idéntica (Porlán, 1993).

El desafío que se propone, es repensar la evaluación de los aprendizajes para transformarla en herramienta para la enseñanza en la universidad, una herramienta para la inclusión, el acompañamiento y la mediación entre los estudiantes y el conocimiento. Un instrumento para promover el aprendizaje reflexivo y crítico.

Una de las consecuencias de la escolarización de la universidad y la aplicación de las pedagogías de la cadena de montaje es la ausencia de prácticas docentes que contemplen la singularidad de los estudiantes, generalmente justificada por la masividad de alumnos en los grupos-clase. Como señalamos, siguiendo a Porlán, desde

esta perspectiva se supone que “Los alumnos de inteligencia normal pueden seguir secuencias de actividades idénticas...” (Porlán, 1993: 153) y eso es lo que se busca.

Pero si la enseñanza tendiera a contemplar la singularidad, podrían pensarse algunas prácticas de evaluación con estas características:

- \* En relación con la variedad de estilos de aprendizaje: contemplar y promover la variedad en el tipo de presentaciones de trabajos.
- \* En relación con la regulación temporal: en el marco de la organización general de las actividades académicas, considerar los tiempos individuales de producción.
- \* En relación con la regulación normativa: negociar con los estudiantes las modalidades, formatos y/o temas para las evaluaciones.
- \* En relación con la evaluación en proceso: introducir en la propuesta didáctica instancias de seguimiento y devolución de las producciones grupales y/o individuales de los alumnos. Y también incluir entre las prácticas evaluativas las modalidades de: auto-evaluación y co-evaluación (evaluación entre pares).

Estas propuestas no pretenden ser exhaustivas, sino que tienden simplemente a mostrar, partiendo de la propia experiencia docente, algunas alternativas para repensar la evaluación, tendiendo a convertirla en una herramienta de la enseñanza.

## **Bibliografía**

- Bruner, J.** (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvelle y Levelt (eds.). The Child's concept of language. New York: Springer Verlag
- Celman, S.** (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- Da Matta, R.** (1983). Carnavaís, malandros e heroís. Río de Janeiro: Zahar.
- Díaz Barriga, F.** (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.
- Elichiry, N.** (2004). Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M.** (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kreimer, R.** (2001) Historia del Mérito. Buenos Aires: Anarres.
- Krotsch, P.** (2000). La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. Revista Avaliação. Volumen 5 N° 1. Sao Paulo.
- Mondolfo, R.** (1966). Universidad: pasado y presente. Buenos Aires: EUDEBA.
- Porlán, R.** (1993). Constructivismo y escuela. Sevilla: Diada.

- Schön, D.** (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
- Schön, Donald A.** (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V.** (1989). Universidad y Profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Turner, V.** (1980). La selva de los símbolos. Madrid: Siglo XXI.
- Vain, P.** (2002). La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo. Buenos Aires: CONEAU
- Vain, P.** (2007). ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. (Tesis doctoral) Universidad de Málaga. Málaga: España.
- Vain, P.** (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos en Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.
- Vain, P.** (2016). Perspectiva socio-histórica de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad. Revista Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata. Vol. 2. N° 2. La Plata.



# La práctica docente universitaria: debate acerca de la formación pedagógica en la universidad actual

SUSANA VALENTINUZ

CECILIA ODETTI

svalentinuz@gmail.com / ceciliaodetti@hotmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC). Universidad Nacional del Litoral (UNL).

## **Cuando la universalidad y rigurosidad del contenido disciplinar no es suficiente para enseñar**

La formación pedagógica de profesores universitarios para el nivel secundario y superior es un desafío para quienes tienen la convicción que no sólo el conocimiento disciplinar da forma y sentido a la práctica docente, sino que también requiere de un bagaje de saberes que signifiquen el conocimiento específico en una totalidad integrada en la enseñanza. Nos remitimos a formación pedagógica que se constituye en torno a un conocimiento que deber ser enseñado, y en esa transmisión adquiere otro status de saber en el que intervienen sujetos que se modifican en ese proceso. Esto significa que la transmisión del saber científico y la propia constitución como sujetos docentes es, en sí misma, una práctica educativa compleja.

El conocimiento disciplinar no es el único saber que moldea las prácticas. Es necesario reconocer que hay otro tipo de saberes y supuestos no explicitados en esa transmisión que remiten a valores en torno al lugar que ocupa el sujeto de la educación, la sociedad en la que se inscribe ese saber, y el sentido mismo de quien produce y difunde ciencia, que se manifiestan en el vínculo de la enseñanza.

En la tarea docente la formación disciplinar es necesaria, pero en sí misma no es suficiente, no basta un conocimiento certero y riguroso para provocar un proceso de aprendizaje, como por ejemplo el mejor desempeño de un estudiante universitario en las fórmulas matemáticas, las sustancias químicas o el fenómeno histórico de la Revolución de Mayo no logran generar por sí misma prácticas de enseñanza.

Por consiguiente, es nuestro interés como pedagogas “echar por tierra” el supuesto que se reedita muchas veces en las aulas universitarias, que aquel que conoce “su disciplina” puede enseñarla. Este supuesto, podemos decir, ha sido devastado hace décadas ante el impulso de la propia pedagogía que ha demostrado su implicancia en todo acto educativo.

Estamos convencidas que lo educativo surge como una acción para la producción del sentido crítico, para el develamiento de relaciones de dominación y, al mismo tiempo, para la autonomía y el protagonismo de los sujetos.

El proceso de enseñanza se proyecta más allá de los contenidos específicos, es una práctica que compromete moralmente a quien la realiza y se encuentra influenciada por necesidades y demandas del contexto específico (Contreras, 1994). En este sentido, es fundamental que se visualice y reconozca la formación pedagógica como un conjunto de saberes que se entrelazan de manera compleja con los conocimientos disciplinares, ambos necesarios para el desarrollo de la práctica docente.

Si bien asumimos que estamos “necesitados” de “saber pedagógico” en nuestras prácticas universitarias para que las mismas se conviertan en plataforma de experiencia para el futuro profesional de los estudiantes de los profesados, no queremos dejar de mencionar y compartir las tensiones propias de nuestro campo de estudios. Bartolomeu y otros (1992: 10) sostienen que

la dilatada tradición que caracteriza a la Pedagogía no le aseguró un puesto indiscutido en el cuadro de las ciencias; su transcurrir histórico expresa la constante búsqueda de una racionalidad científica que avanza enfrentándose a dificultades tanto de tipo teórico como de índole práctico- metodológico, aun con la producción teórica desde la década de los ´80, no logra un reconocimiento indiscutido en las distintas comunidades científicas, ni en la sociedad en general.

Estos serían algunos de los argumentos por los cuales hoy en nuestra universidad sigue siendo debatida, interpelada, hasta podemos decir descalificada, la formación pedagógica en los profesados, situación contradictoria y paradójica que intentamos revertir a diario, siendo nosotros mismos docentes dedicados especialmente a la formación de profesores.

Vamos a repasar algunos de los núcleos problemáticos, señalados por Bartolomeu y otros, que cobran sentido en los debates actuales; el primero de ellos refiere a la diversidad de denominaciones existentes: Pedagogía, Ciencias de la Educación, Teoría Pedagógica, Teoría de la Educación, que si bien pareciera ser una cuestión menor o formal-terminológica, la ambigüedad de sus discursos responde al mismo tiempo a la delimitación de los objetos de estudio.

Otra de las situaciones analizadas señala que en el itinerario histórico se fue configurando un perfil que la define con base en determinados rasgos, como el carácter práctico o aplicable de dicho conocimiento, que si bien no estaban vincula-

das a valoración negativas, al tiempo ha servido para argumentar la inferioridad de la ciencia sobre lo educativo respecto de otras ciencias formales, naturales.

La diversidad de paradigmas con que se aborda el proceso educativo, es también un componente que complejiza el campo de los estudios pedagógicos, tanto que coexisten, en forma heterogénea los marcos teóricos-metodológicos implicados en la tarea investigativa, y de este modo se constituye en un campo para polemizar pero al mismo tiempo se convierte en un proceso dinámico.

En la historia de la pedagogía el centro de la discusión fue variando, desde la controversia por la carencia de un método propio pasando por la cuestión de los debates ideológicos-políticos de sus discursos hasta la inexistencia de un paradigma hegemónico. Estos problemas valorados como obstáculos, aun cuando se reconocían grados satisfactorios de científicidad, mantuvieron vivo el fuego del debate y diseñaron un perfil netamente teórico de la polémica, siendo que el problema también es la necesidad de una legitimación social y su conexión el campo laboral y académico-institucional.

Entonces, en alusión a la “denuncia” que anticipamos al iniciar este trabajo, respecto de la imposibilidad que el acto educativo se promueva con exclusividad desde el saber disciplinar, propio de cada uno de los profesorados (la química, la matemática, la filosofía, entre otros) podemos aseverar también que estamos ante un debate propio del campo de conocimiento pedagógico, complejo y conflictivo donde el problema de la científicidad se articula al mismo tiempo al de la profesionalización y la institucionalización.

### **El saber crítico no produce praxis: acerca de las prácticas universitarias**

Un problema central en nuestras cátedras universitarias es la producción del saber que se genera en ellas y su proyección social, en tanto permita construir espacios de transformación social, cultural e institucional. Este trabajo es una invitación a interpelar las prácticas educativas que están situadas en un contexto sociopolítico institucional, tienen un anclaje epistemológico delimitado por el campo de conocimiento particular y se definen por las opciones ideológicas-políticas y las perspectivas teóricas elegidas.

Esta situación nos acerca indefectiblemente a la noción de praxis<sup>1</sup>, cuando Freire sostiene que es necesario revisar los propios resabios idealistas:

yo ingenuamente pensaba en la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Pero el problema de la opresión está instalado en la realidad objetiva, en la realidad concreta, no en las mentes ni en la reflexión sobre esta realidad y sólo si se consigue ligar esa conciencia con la acción sobre lo concreto es posible realmente superarla y transformarla (...) si aceptamos que la toma de conciencia acerca de una situación opresiva no es suficiente cambiar la realidad, entonces debemos aceptar que desde el principio se tendría que desarrollar una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar la acción hacia una transformación social. (citado en Rigal, 2011: 126)

Si llevamos este principio a nuestras prácticas universitarias y admitimos la potencialidad de la praxis, nos daremos cuenta que no sólo el contenido de un campo del saber -como podría ser en nuestro caso la Sociología y, específicamente, la Sociología de la Educación- en sus enfoques críticos garantiza el acceso a las herramientas y estrategias para la acción social. Por eso, debemos asumir el compromiso con nuestra tarea como intelectuales<sup>2</sup>, ya que a veces basados en un discurso crítico las prácticas pueden seguir siendo elitistas, en tanto concepciones vanguardistas decretan que nuestro mundo es el mejor, el mundo de la rigurosidad, que tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo. Por otro lado, estarían las concepciones llamadas “basistas” (Rigal parafraseando a Gramsci, 2011, 123) donde sólo en el sentido común de las bases populares está la única verdad.

Coincidimos con Rigal, cuando expresa que la superación de ambas exigiría, repensar el lugar del profesor como “intelectual crítico transformativo” (Giroux, 1990) en la tarea docente, una visión de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de transformación y el respeto de sectores populares como portadores y productores de conocimiento.

---

1 Esta discusión ya se encuentra presente en los postulados de Marx cuando expone que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (en Tesis sobre Feuerbach, 1845). Aquí se cuestiona el lugar de los intelectuales en la esfera de lo social, tomando distancia de enfoques idealistas y materialistas contemplativo que no reconocen la capacidad de la práctica humana en la transformación de la realidad.

2 La noción de intelectual se la recupera desde Gramsci (1985), perspectiva que es profundizada con las propuestas de Tamarit (1997) y Giroux (1990).

Esta posición exige superar la racionalidad instrumental en la formación de los futuros docentes que reducen la enseñanza a la mera ejecución de principios estandarizados más allá de las particularidades de los contextos en los que se interviene. Por consiguiente, incorporar la noción de intelectuales revaloriza el trabajo docente y permite posicionarlo en la encrucijada de condiciones ideológicas y los intereses específicos que se ponen en juego en dicha tarea.

Si extendemos esta visión al mundo de los docentes universitarios más de una vez podremos asumir que nos encontramos fácilmente en una visión vanguardista, que no puede recuperar ni los saberes, ni la experiencia cultural de los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales, y que nuestra tarea se dirige en la exposición y “explosión” de saberes “academicistas” bajo una mirada rigurosa y universal del conocimiento, que se convertirá en la garantía de la “buena” enseñanza.

Esto demuestra que el quehacer pedagógico pareciera muchas veces desenvolverse con autonomía de principios políticos y éticos y, en efecto, las formas de construir la relación pedagógica en el aula universitaria aparecen circunscritas al propio contenido crítico de nuestras cátedras. Es decir, a las orientaciones epistemológicas de los enfoques estudiados, que no necesariamente son vivenciados y apropiados en términos prácticos, situación que desarticula su potencial transformador.

Ahora bien, retomemos aquí las reflexiones de Wright Mills (1961) en su obra “La imaginación sociológica”, citado también en Giddens (1998), cuando señala el poder y la condición inherente al saber sociológico como gesto y actitud de distanciamiento necesario al análisis social, tarea y promesa del analista social clásico.

La “imaginación sociológica” es

una cualidad mental que ayuda a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo (...) permite comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de la diversidad de individuos (...) es punto de intersección de la biografía y de la historia dentro de la sociedad” (p.25-27)

Si bien el libro de Mills data de mediados del siglo XX, puede ser fructífero recuperar su preocupación respecto de la tarea intelectual y política de los sociólogos; que nosotros podemos hacer uso y extensión a la realidad actual tanto a los científicos sociales, a los pedagogos, como a los diversos intelectuales del campo educativo.

Dicha tarea consistía en relacionar los sentimientos problemáticos con los cambios estructurales de nuestra sociedad, examinar por ejemplo las dificultades personales del matrimonio a la luz de la crisis institucional de la familia, y descubrir las causas para sugerir alternativas razonables de acción. Su inquietud se debía al avance de los planteos funcionalistas de los “grandes teóricos” (Talcott Parsons y sus seguidores), a los “empiristas abstractos”, reformadores liberales del trabajo social tradicional y a la nueva casta de burócratas: los expertos en relaciones humanas y los investigadores de mercado.

Ahora bien, en esta obra se plantea que los propios elementos de la tradición intelectual latinoamericana nos colocaría en una posición más favorable que Estados Unidos, ya que el “pensamiento social” de América Latina sería un ejemplo de pensamiento social clásico, “donde la influencia del historicismo y las características propias de nuestra cultura nos predisponen casi ‘naturalmente’ a la ubicación de los problemas dentro del contexto mayor de la estructura social percibida históricamente, procedimiento que Mills recomienda enfáticamente” (citado por Germani, Gino 1961:20)

De este modo Mills formula una de las reglas del “hacer sociológico”, que hacemos extensiva a la “sociología de la educación”, y es el de asimilar que todo sentimiento humano que provoca problematización, desconcierto, confusión está conectado e imbricado con los cambios profundos de la sociedad, y realizar esa operación intelectual posibilita crear promisorias alternativas de acción.

Hoy son muchas las emergencias en la vida cotidiana que nos llevan a la intranquilidad, al malestar, y si consideramos estas premisas para establecer las articulaciones con las estructurales sociales más amplias y así replantear condiciones de vida futuras. Podemos tomar de ejemplo, cómo en los ambientes educativos, el uso de los celulares en los jóvenes y la atención permanente en todos los momentos de sus vidas, no puede dejar de ser comprendido y analizado en el marco del cambio estructural de la innovación tecnológica en los sistemas de producción y de relaciones humanas, para proponer otras modalidades en los procesos de aprendizaje, de enseñanza así como en los vínculos entre adultos y jóvenes.

En el marco de estas transformaciones emergen otros patrones y tendencias sociales que interpelan el lugar del conocimiento y, con ello, los procesos de transmisión intergeneracional. En tal sentido, hay que reconocer que los jóvenes se inician en los códigos de esta nueva cultura desde sus diversos universos culturales y capitales simbólicos diversos y desiguales, situación que moviliza a las instituciones y agentes educativos.

## **Sobre la especificidad del saber pedagógico y su impronta en el quehacer docente**

“La relación educativa es siempre una relación política” (Rigal, 2011:124) porque en esa relación se construye, se apropia y se distribuye poder. De esta manera, rescatamos algunos elementos centrales que este autor encuentra en autores como Gramsci y Freire, en una pedagogía para clases subalternas. El señala que, en el sociólogo italiano hay un discurso político sobre la educación que ha aportado a la constitución de la pedagogía crítica, y en Freire, una teoría pedagógica propiamente dicha.

Esa propuesta pedagógica se sustenta, en lo político, como una opción de transformación social defendiendo un modelo más igualitario y más justo; y en lo pedagógico específicamente, cuestiona concepciones tradicionales de enseñanza y aprendizaje promoviendo relaciones dialógicas basada en la recuperación y revalorización de los saberes del conjunto de los involucrados en el acto educativo con una mirada crítica de la realidad concreta. Así mismo en ella, desde lo educativo, se pone énfasis en los procesos de concientización y organización social, en el sujeto subalterno en términos de su lugar en la estructura social, y adopta el tema de la puja de poder como espacio donde se dirimen concretamente las posibilidades de transformación social.

Por esto, el acto de enseñar no es sólo un acto de transmisión de ideas de rupturas. Por el contrario, las formas de enseñar, comunicar, dialogar, dice Freire, son tal vez más importantes que dichas ideas y deben asumir la misma condición en la práctica educativa.

Si bien la pedagogía ha ganado algunos espacios en la formación de los profesionales, resta definir y comprender su efecto en las configuraciones de la tarea intelectual universitaria. Es así que en el desarrollo de las clases se emiten juicios duros sobre las relaciones de reproducción social y desigualdad en las situaciones escolares, pero pocas veces se analizan y revisan los propios mecanismos de transmisión en el aula universitaria; cuestionamos los recorridos previos de nuestros estudiantes, pero no gestamos estrategias que reconozcan y recuperen la producción cultural propia; sabemos que las modalidades de evaluación validan procesos selectivos socioculturales, pero no confiamos en la producción creativa con nuevos formatos.

Con esto queremos decir, que no se pone en duda la intencionalidad crítica de los docentes universitarios, sino más bien se intenta dismantelar las propias con-

tradiciones al no encarar la práctica pedagógica como estrategia política del trabajo docente, con el riesgo de volvernó cómplices en la formación de profesionales que se integran a un sistema social injusto.

En este punto coincidimos con Landreani cuando expresa que “operan en nuestro capital simbólico formas prácticas de reproducir el orden del poder, a pesar de las matrices teóricas que enunciamos, y pocas veces colaboramos en la producción de rupturas de la relación (pasiva) de los alumnos con el saber profesional” (1996, p2).

El debate sobre la “identidad científica” de la Pedagogía, aspecto que Landreani desarrolla cuando señala que el surgimiento de la “Sociología de la Educación” está signada por el entrecruzamiento de dos campos diferentes, como son la sociología considerada históricamente ciencia positiva y la pedagogía cuyo status científico no ha sido aún ganado, debe tornarse un espacio fértil para la discusión académica, esclarecedora y creativa que pueda arrojar luz sobre el inconcluso debate en torno a la legitimidad social e institucional del conocimiento educativo (Montserrat Bartomeu y otros, 1992: 8)<sup>3</sup>.

### **La Sociología de la Educación en la formación de profesores: experiencias en la Universidad Nacional del Litoral.**

La Sociología de la Educación es uno de los espacios curriculares que atraviesa la formación de los profesorado de distintas disciplinas de la Universidad Nacional del Litoral -como ser: Matemática, Química, Letras, Historia, Filosofía, Biología, Geografía<sup>4</sup> El mismo aporta herramientas teóricas y analíticas para comprender al mundo social estructurado en desigualdades sociales recorrido a través de una cultura hegemónica en la escuela, el desarrollo de una cultura tecnológica que desenca-

---

3 Estos autores profundizan la polémica epistemológica de los discursos educativos debido a su discutida pero reclamada pretensión de cientificidad, la naturaleza de carácter dual explicativo-normativo propia del campo, así como las implicancias en el terreno laboral y la formación profesional

4 La conformación heterogénea del grupo al estar compuesto por alumnos de diferentes profesorado de la universidad, resulta beneficiosa en tanto toman conciencia de los procesos cognitivos diversificados, con herramientas conceptuales de los campos disciplinares, distinciones formativas respecto del manejo de lenguaje específico, pero también se presentan dificultades en algunos casos por la ausencia de conceptos inclusores previos, del registro respecto de ubicaciones espacio-temporales, lo que nos obliga a promover otras lecturas complementarias de formación socio-histórica. No obstante, creemos que es fundamental este trabajo compartido como antesala de sus futuras prácticas institucionales en el ejercicio de su trabajo docentes.



dena procesos cognitivos que interpelan la condición actual de los propios sujetos desde una perspectiva más amplia.

En efecto, posibilita pensar como objeto de análisis la propia práctica universitaria, a través de revisar los modos de relación con las diversas instituciones del medio social, redefinir los criterios de selección de contenidos, producir alternativas conjuntas en prácticas educativas y gestar procesos creativos e imaginativos junto a los estudiantes.

En este sentido, es preciso preguntarse qué procesos de formación se están gestando en los profesados que permitan interpelar la propia trayectoria y generar educadores críticos con intencionalidad transformativa. Estas inquietudes movilizan y orientan el trabajo hacia el interior de la cátedra y en relación con otras asignaturas que se preguntan acerca de los recorridos que posibilita el campo académico.

Aquí, la Sociología de la Educación -como parte de la formación pedagógica en general- se constituye en un espacio de discusión propicio en la configuración de los docentes, para crear alternativas pedagógicas que tiendan a la praxis social, dimensión del trabajo académico que ha atravesado la propuesta teórico metodológica en estos seis años de desarrollo de la cátedra.

Ahora bien, no existen recetas fijas que determinen esta propuesta. Por el contrario, en la experiencia de nuestras clases partimos de premisas que guían el trabajo y colocan en un horizonte realizable los objetivos de la materia.

Así, la desnaturalización de aquello que se presenta como establecido y cristalizado es uno de los aportes que brinda el pensamiento sociológico como forma de ver el mundo y, al mismo tiempo, de vivirlo y transformarlo. Eso implica que asumamos una posición dialógica con los propios marcos de referencia, ya que es preciso no mitificar el saber teórico y evitar una actitud conservadora frente a la teoría (Brusilovsky, 1992).

En este marco, nos proponemos partir de problemáticas actuales que resignifican lo particular concreto a la luz de los distintos enfoques sociológicos que focalizan en diferentes dimensiones de la realidad social, con sus categorías y metodologías de investigación. La Sociología de la Educación puede ser pensada como un andamiaje teórico-práctico que comprende los problemas educativos en una red de relaciones multideterminadas, ubicados en un contexto específico que le otorga dirección y sentido al análisis. No son los problemas en sí mismos los que desencadenan el proceso de generación de conocimientos, sino su “problematización” que visualiza “los problemas” en una red dinámica de tramas y relaciones entre fenómenos y procesos sociales.

Consideramos que las carreras docentes tienen que formar profesionales con fundamentos científicos y con herramientas para la acción con el sentido de inserción social en la comunidad. Por consiguiente, apostamos a que la materia contribuya a una formación teórico-práctica para desempeñarse en diversos tipos de instituciones y organizaciones sociales.

En este recorrido se proponen diferentes estrategias metodológicas: desde modalidades de trabajos grupales e individuales con instancias de lectura, debate y reflexión desde los aportes de la bibliografía sugerida y también de obras que se constituyen en fuentes en el campo de la Sociología y la Sociología de la Educación.

Las clases son estructuradas a partir de distintas dinámicas que posibilitan a los estudiantes involucrarse en el espacio activamente, ya sea en instancias de simulación de la práctica docente, abordaje de experiencias concretas plasmadas en distintos dispositivos que permiten aproximarse a la realidad. En este caso, se han realizado trabajos de campo situados en instituciones escolares<sup>5</sup> orientados por los contenidos específicos, como por ejemplo aquellos vinculados a los jóvenes, las nuevas tecnologías y la cultura escolar y las problemáticas referidas a las violencias escolares y sociales. Además, se incluye al cine -por medio de películas, documentales y cortometrajes- como propuesta pedagógica que no sólo utiliza recursos audiovisuales como meras ilustraciones de los temas abordados, sino que también es un dispositivo de análisis que con lenguaje propio relata y construye la realidad. Por tanto, el cine hace un gran aporte, en este sentido, confluyendo con los objetivos de la cátedra, al instaurar “un modo de pensar sociológico”, que cuestiona maneras establecidas, “naturales”, lineales y mono-causales de presentar lo social.

Nuestra perspectiva requiere de un espectador activo y consciente en las estrategias de “lectura y de análisis”, que construyen el relato a medida que están “viendo” la película, donde el arte gesta otra manera de mostrar la realidad, un arte que incomoda, que desorienta, sin mensajes únicos ni cerrados, que opta por formas metafóricas, con finales abiertos, donde el azar se presenta como parte de la contingencia humana, y de tal modo extensiva a la tarea educativa.

Creemos sustancial el aporte de esta modalidad para la formación de docentes que trabajarán con jóvenes, y a su vez ellos como jóvenes, en un juego complejo de interpelación de su propia condición de estudiantes universitarios y de futuros docentes, y, al mismo tiempo, como espectadores visuales, productores de saberes, transmisores de conocimientos en los que se juega la tarea educadora.

---

<sup>5</sup> Las aproximaciones a las instituciones fueron propiciadas por los contactos de los propios estudiantes. En las mismas se llevaron a cabo observaciones y entrevistas a diferentes actores. Tales instrumentos fueron diseñados y puestos en discusión en el marco de la cátedra.

Esta experiencia con y desde el cine se ha consolidado en el tiempo y permitió generar un trabajo intercátedra, articulando con otras asignaturas de la formación pedagógica y disciplinar de los distintos profesorados, lo que favorece el trabajo en equipo y superar la lógica de la fragmentación a la que tiende el sistema escolar.

### **Cierre...**

Concluyendo este trabajo, nos permitimos recuperar algunas propuestas de la “maestra” Nélide Landreani<sup>6</sup> en una exposición que hiciera hace dos décadas en un encuentro de cátedras de Sociología de la Educación y que pese al paso de los años mantiene vigencia su ferviente preocupación respecto de qué hacer en la universidad. En principio decía que es necesario revisar nuestras estrategias de eufemización porque en tanto recubrimos nuestro pensamiento crítico de lenguaje erudito, solo accesible a la academia, fomentamos su propia inaccesibilidad; y por otra parte, es necesario revisar nuestras estrategias pedagógicas porque si no corremos el riesgo de colaborar en el proceso de reproducción de dicho eufemismo. En esto coincidimos también con Brusilovsky cuando se pregunta si “formamos educadores críticos o criticamos la educación”, al develar en sus investigaciones como operan los procesos de formación universitarios, que no lograr desestructurar ciertos formatos de las prácticas profesionales de los jóvenes docentes.

Ambas nos ponen en jaque...y esto nos permite sostener que son los espacios colectivos, entre ellos, este evento que nos convoca a poco de cumplir 100 años de la Universidad Pública en la Argentina, los que nos posibilitan no solo que compartamos nuestras experiencias, sino que éstas sean un insumo de interpeleación profesional, para que la propia cátedra universitaria sea objeto de análisis a la luz de los mismos conceptos que enseñamos. En este mismo proceso, estamos convencidas que es necesario fortalecer la creatividad y la imaginación para sortear la dificultad de comunicación con los jóvenes recuperando los procesos culturales de los que ellos son parte y activos representantes, con la firme convicción que esto nos acerca a la transformación de nuestras actuales prácticas universitarias.

---

6 Prof. en Ciencias de la Educación, titular de la cátedra de Sociología de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, docente, investigadora, militante de la Universidad Pública.

## **Bibliografía:**

- Brusilovsky, S.** (1992): ¿Crítica la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia. Buenos Aires. Libros del Quirquincho.
- Bartomeu, M.; Juarez, F.; Juarez, I y Santiago, H.** “Epistemología o fantasía. El drama de la pedagogía”. Universidad Pedagógica Nacional de México. Mexico. 1992.
- Contreras, J** (1994): Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid. Akal.
- Freire, P. (1997): Pedagogía de la autonomía. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Giddens, A.** “Sociología”. Edit Alianza. España. 1998.
- Giroux, H.** (1992): Teorías y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Madrid. Siglo XXI.
- Giroux, H.** (1990): Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona.
- Gramsci, A.** (1985) “Introducción a la filosofía de la praxis”. Buenos Aires. Premia edit.
- Heller, A.** (2002): Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.
- Landreani, N.** (1996): “La sociología de la educación y las utopías” Ponencia del 3º Encuentro de Cátedra de Sociología de la educación de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Landreani, N.** (2002): “El docente como sujeto de la transformación educativa.” Proyecto Investigación “Integración Escuela-comunidad”. FCE. UNER. Paraná.
- Marx, K.** (1845): “Tesis sobre Feuerbach.” Disponible en: <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>
- Mills, W.** (1961): La imaginación sociológica. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Hillert, H; Ouviña, H.; Rigal Luis; Suarez, D.** (2011) “Gramsci y la Educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en A.Latina”. Noveduc. Bs As.
- Tadeu Da Silva, T.** (1995): Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos críticos. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Tamarit, J.** (1997): “Escuela crítica y formación docente” en Revista Critica Educativa- N°2 Año II. Buenos Aires.

# **El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán: avatares de su aporte a la enseñanza desde la formación pedagógica de docentes**

MARÍA ALICIA VILLAGRA

aliciavillagraburgos@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán (UNT)

## **Acerca de precisiones introductorias**

Este trabajo aborda el eje seleccionado desde una mirada muy particular. Refiere fundamentalmente a los avatares de las prácticas del Asesor Pedagógico Universitario (APU) de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) en torno a la revitalización de la calidad de la enseñanza y del curriculum en el nivel superior, en este caso, universitario.

Incluimos en el título el término *avatares*, en tanto alude a las vicisitudes o sucesión de instancias favorables y adversas, que atraviesan y complejizan la tarea del APU e indudablemente afectan su institucionalización en las estructuras organizativas de las unidades académicas.

Encaramos esta temática desde la perspectiva del Asesor Pedagógico en tanto nos desempeñamos como tales, con la convicción y responsabilidad de asumirnos “como uno de los protagonistas centrales en la construcción de la Pedagogía y la Didáctica universitarias” (Lucarelli y Finkelstein, 2012:10)

Lo enmarcamos dentro de la Formación Pedagógica de Docentes, por considerarla vía privilegiada a través de la cual el Asesor Pedagógico, conjuntamente con los docentes en ejercicio y/o autoridades de las distintas carreras como destinatarios, accede a la problematización y puesta en cuestión de los procesos de enseñanza y su relación con las estructuras curriculares, aportando marcos teórico-metodológicos orientados a superar acciones basadas en el sentido común y en la rutinización que aún hoy, y obstinadamente, habitan las aulas universitarias invisibilizando que el curriculum, mucho más allá que un listado de materias, es un objeto más complejo que genera diversas experiencias “...que dependen de manera significativa de las formas en que se enseñan, de las modalidades con las que se evalúan los aprendizajes y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo” (Camilloni, 2001:24).

Al respecto, se precisa que no nos centraremos en la descripción de actividades diseñadas para los destinatarios de las estrategias formativas sino en la exposición de nuestra postura respecto al recíproco condicionamiento entre la calidad de la enseñanza y la formación pedagógica.

En consonancia con este planteo, presentamos a debate reflexiones que se inscriben como avances del proyecto de investigación de carácter cualitativo: *El Asesor Pedagógico en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT): hacia la búsqueda de su identidad y legitimación* (PIUNT 26/H248, 2014-2017), radicado en el Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, ex Centro de Pedagogía Universitaria (CPU). Cabe aclarar que este Centro, que surge en 1984 en el Rectorado de la UNT en instancias de la recuperación democrática del país con la expresa intencionalidad de reparar la “*desvalorización del proceso pedagógico y de la propia formación docente*” en el nivel universitario, es el primer organismo de esta universidad dedicado específicamente al asesoramiento pedagógico

Se trata de una investigación que aborda la imprecisa delimitación de este rol, cuya presencia institucional, mas no formalmente “institucionalizada” en la UNT, se caracteriza por rasgos que transparentan una tensión irresuelta entre *permanencia-transitoriedad*, *reconocimiento-desconocimiento* que entroniza a la *inestabilidad* e *indefinición* como notas predominantes de su configuración identitaria. De allí que este proyecto se aventure a identificar las fuentes de estas tensiones a través del análisis del *contenido y de la forma* que revisten las diversas prácticas de esta “función de ayuda” (López González y Muñoz Deleito, 1994: 74) en las Facultades que cuentan y/o contaron con su presencia individual o grupal.

Acorde a lo explicitado, en esta oportunidad y en base a la información aportada por el análisis documental realizado y entrevistas a asesores y asesorados (docentes, autoridades) aislaremos inquietudes resultantes de la revisión de las condiciones de existencia del Asesor y del *contenido y de la forma* de sus intervenciones en la dimensión *didáctica-curricular*.

## **El “Docente Investigador” o la primacía de la investigación sobre la docencia**

Otorgando continuidad a investigaciones que llevamos a cabo anteriormente, la problemática de esta ponencia recupera los aportes del proyecto: *Intensificación*

*del trabajo docente y enseñanza universitaria: encuentros y desencuentros entre tiempos y espacios personales - profesionales* (CIUNT 24 H/444).

Sus conclusiones remarcaron que la entrada a escena del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (PI) expresado en el Decreto 2427/93 que acuña la figura del *Docente-Investigador*, al sobreestimar el valor de la investigación sobre la docencia, impactó negativamente en la calidad de la enseñanza universitaria, situándola en *zona de riesgo*.

Como sostenemos que la tarea del Asesor es una acción situada y compartida que cobra sentido con otro/otros, convirtiéndose en una aventura de *mutuo asesoramiento* (Fernández, 2000:17) se impone inicialmente caracterizar a ese otro -el docente universitario- en el contexto laboral que hoy enmarca sus prácticas; sólo así podrán entenderse los límites y posibilidades de su protagonismo que en los procesos de enseñanza y en los cambios curriculares.

Las políticas académicas vigentes con la instauración de *un clima hiperevaluativo*, configuraron un complejo e ineludible escenario donde el docente se sitúa y es situado, afectando no sólo su profesionalidad sino su subjetividad y su espacio colectivo de trabajo: la cátedra. El incremento de exigencias académicas (docencia, investigación, transferencia y gestión) requerimientos de formación y producción, sobrecargas administrativas-burocráticas, condiciones de precariedad laboral, entre otras notas, constituyen el marco donde se debate cotidianamente.

En este contexto, el interjuego entre la *intensificación de su trabajo* por una mayor cantidad de tareas en la misma carga horaria, la vivencia real o simbólica de *endeudamiento crónico* frente a la yuxtaposición de pendientes no saldados y el avance de un *proceso de colonización espacio temporal* de su territorio privado por la *invasión* de deudas laborales, entronizó en el docente un megapretexto: *la falta de tiempo* como forma de pertrechamiento-justificador ante el aumento de las exigencias académicas.

De allí que para la obtención de una *categoría* como investigador y frente al ritual *de rendición de cuentas* que lo somete la *Grilla de Categorización* -dispositivo que valora (o puntúa) su actuación y productividad ponderando como más redituables las tareas vinculadas a la investigación- el docente otorgue relevancia a “lo conveniente” encauzando la inversión de su esfuerzo y *tiempo tan temido* hacia aquellos rubros premiados con los mayores puntajes, entre los cuales, no figura precisamente la docencia.

Sin duda, la primacía de lo cuantitativo sobre lo cualitativo comenzó a instaurar una actitud especuladora que lo inclina a *mostrar su productividad*, entendiendo

que “Las cosas se revisten de valor sólo cuando son vistas. La coacción de la exposición, entrega todo a la visibilidad” (Chul Han, 2013: 26).

### **La reconfiguración del trabajo docente: sus resonancias en la cátedra y en la enseñanza**

Ahora bien, en el ámbito de la educación superior universitaria, el replanteo del problema de la enseñanza, lejos de focalizarse sólo en las resonancias del Programa de Incentivos a nivel individual, obliga a analizar los ecos de la reconfiguración del trabajo docente en las cátedras, arraigadas células que como símbolos vivientes de una estructura académica aún fragmentaria, siguen nucleando en la UNT el trabajo en torno a la docencia.

Se trata de un espacio-usina de decisiones colectivas no identificable en los otros niveles del sistema educativo, entendido como la organización académica-universitaria constituida por un equipo docente dedicado prioritariamente a la enseñanza de una o más asignaturas de carrera de grado, cuyos miembros ejercen funciones diferenciadas de docencia, investigación, formación, extensión y gestión institucional, según una estructura jerárquica de categorías reguladas por normas estatutarias (Villagra, 2009).

En la línea de estas reflexiones, la implementación del Programa de Incentivos ha incidido en las cátedras provocando desarticulaciones o conflictos inaugurales de carácter organizativo y vincular que originaron una rejerarquización de prioridades en la que la enseñanza comenzó a ser postergada, dibujando en su interior una nueva trama caracterizada, entre otras notas, por:

- *La coexistencia de dos sistemas jerárquicos no siempre coincidentes:* cargos docentes por concurso y categorías de investigación otorgadas por el Programa de Incentivos.

- *El desdibujamiento de las dedicaciones horarias y perfiles docentes:* por intentos de articulación de las funciones de docencia, de investigación, de extensión y de gestión.

- *El incremento del número de docentes que cursan carreras de posgrado,* sobre todo en disciplinas sin una consolidada tradición en la materia.



-*La creciente participación de docentes en proyectos de investigación*: las acciones de los mismos, no siempre radicados en la cátedra, fueron invadiendo el tiempo y el espacio de la misma.

- *La incidencia de la carga académica de docentes Evaluadores*: el traspaso de responsabilidades de integrantes con altas categorías como investigadores a colegas que por su perfil, reglamentariamente no les correspondería asumirlas.

En suma, la *reconfiguración del trabajo docente*, reconfiguró la dinámica habitual de trabajo de la cátedra dado que:

...el otorgamiento de prioridades de unos sobre otros para asistir a reuniones científicas, las posibilidades de autoría y o coautoría (con quiénes y en qué lugar de mérito) de trabajos, la delegación/asunción de responsabilidades docentes de y hacia otros, el lugar ocupado/deseado en la escala jerárquica, las diferencias de titulaciones obtenidas, para seleccionar sólo algunos aspectos que des-puntan comparaciones entre los integrantes de la cátedra, activan juegos de poder que no siempre son o pueden ser objeto de tratamiento entre pares. Planteos acerca de lo justo/injusto, suelen silenciarse solapados en justificaciones de prestigio profesional o preferencias afectivas, lo que deviene en una suma-ción de tensiones irresueltas, cuya presencia asume vías arbitrarias de descarga” (Villagra y Ferrero, 2013)

Sin duda, la fragilización de los vínculos interpersonales entre colegas con probables implicancias con los estudiantes y con el conocimiento objeto de enseñanza, impactaron fuertemente en la cultura de cátedra confiriéndole una nueva fisonomía caracterizada por un complejo entramado de componentes afectivos y racionales, conscientes e inconscientes soportados sobre una competitividad que se nutre de primarias mixturas de celos, traiciones, inseguridades, envidia y pujas narcisistas.

La competitiva disputa del conocimiento como baluarte de poder y de prestigio profesional, el deslizamiento del reconocimiento de la autoridad académica desde el nivel del cargo al de idoneidad acreditada frente al saber, impusieron su presencia.

Tal como lo venimos exponiendo, la imperiosa necesidad del docente universitario de *mostrar su productividad* como condición ineludible de permanencia y/o ascenso en su puesto de trabajo, lo fue introduciendo a un particular juego relacionado con la visibilidad e invisibilidad de sus actuaciones.

A partir de las reglas impuestas por este juego cobran *visibilidad* acciones, por lo general siempre urgentes y para fechas impostergables, tales como el llenado de grillas, de formularios, de planillas de rendición de cuentas, del curriculum vitae a

través del SIGEVA (Sistema Integral de Gestión y Evaluación), asimismo, la elevación permanente de notas, la preparación de *abstracts* e informes de los avances de investigación o WinSip, la elaboración de trabajos para reuniones científicas, entre otras.

Contrariamente y frente a las obligaciones antedichas, se tornan *invisibles*, en tanto inexistentes para la suma de puntajes, acciones inherentes a una buena enseñanza tendientes a la mejora del *currículo en acción*. Citamos entre ellas: las reuniones de cátedra, de área y de departamento, la revisión y diseño de programas y recursos, la preparación y reajustes de clases, el apoyo a los estudiantes en horas de consulta, la creación de espacios internos de formación actualizada, el ensayo de nuevas estrategias de enseñanza y de evaluación, la discusión de criterios de corrección y devolución de evaluaciones, para aludir sólo a algunas.

Sostener que la enseñanza universitaria se sitúa actualmente en una “zona de riesgo”, nos obliga a remarcar que la reconfiguración del trabajo docente al interior de las cátedras afectó una de las posibilidades más punzantes para recrear la enseñanza universitaria: la innovación didáctica-curricular.

Este concepto trabajado rigurosamente en el campo de la Didáctica Universitaria de nuestro país, refiere a:

... un proceso creativo y de ruptura con las formas habituales de enseñanza, son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto o un grupo, a lo largo de todo el proceso. Son protagónicas en la medida que todos sus creadores...son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma. (Lucarelli, 2009: 52)

Tal como hicimos referencia en otros trabajos, advertimos, sin embargo, que en la propia naturaleza de esta acepción, radicaría la resistencia a abordarla. Por un lado, instaurar lo original, lo novedoso, supone la ruptura de lo instituido o estable para posibilitar el ingreso de “...lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)” (Fernández, 2001: 36). Por otro, requiere el compromiso de *todos* quienes se involucran en ese cambio durante *todo* el proceso a los fines de relacionar la nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. Una vez iniciada la innovación, por lo tanto, la totalidad del quipo docente debe o debería involucrarse hasta su finalización.

He aquí la cuestión. El *trans-formar* lo habitual, reclama una importante inversión de “ese tiempo” que vale tanto, que se posee tan poco y que se invierte en acciones que adquieren el status de relevantes en términos de la rendición de cuentas.

La reunión de cátedra para, discutir, probar, evaluar, reajustar, coincidir, disentir, escuchar, y /o comparar acciones tendientes a recrear las prácticas de enseñanza, entonces, puede posponerse, puede y debe seguir esperando.

En síntesis y devenidas de la instauración de la figura del Docente-Investigador por el Programa de Incentivos, situaciones tan paradójales como heterogéneas que atraviesan el entramado de las cátedras, están afectando *in crescendo* las innovaciones didácticas-curriculares en el ámbito universitario.

### **La Formación Pedagógica del Docente en la UNT: un cuadro de situación**

La innegable articulación entre la formación pedagógica del docente universitario y su potencial aporte a la calidad de la dimensión didáctica/curricular de la UNT, ámbito en el que el Asesor Pedagógico Universitario asume un insustituible protagonismo, devela y pone en cuestión lógicas y políticas contradictorias e históricamente irresueltas tanto a nivel de la gestión académica central como de las unidades académicas de la UNT.

Las entrevistas realizadas a asesores y autoridades de la UNT y el análisis documental llevado a cabo, permiten corroborar que la *razón de ser* de la creación de los Espacios de Asesoría en las distintas facultades, radica en la necesidad de contar con un profesional o con un equipo especializado capaz de encarar con solvencia la especificidad de esta tarea y así reparar la ausencia inexplicable de su obligatoriedad en el nivel universitario.

Esta decisión incuestionable, sin embargo, no ha logrado institucionalizar esta función en la UNT. Más aún, alerta el ingreso de nuevos *indicios* sobre ciertos avances vinculados a su deslegitimación por la emergencia de síntomas de desdibujamiento o despojo de acciones inherentes a su formación especializada, asignadas y/o asumidas por profesionales no siempre formados pedagógicamente

A los fines de fundamentar este planteo y a través de un breve paneo de las instancias formativas y de sus respectivos protagonistas, esbozaremos la heterogénea situación en la UNT:

- Instituto Coordinador de Programas de Capacitación (ICPC), conformado por Asesores Pedagógicos (pedagogos y psicólogos) distribuidos en las Áreas Socio-

política, Psicopedagógica y Didáctico-curricular: la Formación Pedagógica de los docentes de todas las carreras de la UNT continúa recayendo fundamentalmente en este organismo. A pesar de funcionar en la Facultad de Filosofía y Letras, sigue reconociéndosele su centralidad (surge en el Rectorado) y experticia en la materia. Inicia su cometido con Talleres Presenciales de Reflexión Pedagógica en todas las Facultades de la UNT y de otras Universidades del NOA (Noroeste Argentino) para docentes de una misma unidad académica. Amplía su cobertura con el Curso de Postgrado “Formación Pedagógica a Distancia” destinado a docentes en ejercicio de todas las carreras y categorías y consolida el proceso de profesionalización de la Función Docente con la creación de la Maestría en Docencia Superior Universitaria, primera carrera de posgrado en Educación del NOA. Actualmente ofrece el “Trayecto de Posgrado de Capacitación Pedagógica Universitaria”, propuesta semipresencial que aborda tres problemáticas: I) El aula como escenario de la enseñanza y del aprendizaje en la universidad, II) La práctica docente y los procesos de cambio curricular en la institución universitaria y III) Prácticas profesionales, enseñanza y curriculum universitario. Todas sus estrategias se sustentan en un enfoque holístico, en tanto aborda la problemática universitaria en su complejidad, contextualizándola desde una perspectiva sociohistórica, institucional y áulica a los fines de promover un compromiso social, ético y político en el desempeño de la práctica docente.

- Espacios de Asesoría de otras Facultades: ofrecen habitualmente estrategias convencionales de formación (cursos, seminarios o talleres) sobre temáticas puntuales que por lo general responden a demandas específicas de los docentes (sobre todo áulicas), de autoridades de la gestión de turno y/o de lineamientos de proyectos ministeriales. El desarrollo de las mismas está a cargo de sus respectivos integrantes.

- Programa de Calidad Universitaria de la Secretaría de Políticas Universitarias: diversas facultades con carreras de grado que atravesaron el proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y adheridas al eje de Mejora de la Enseñanza, ofrecen instancias formativas no siempre a cargo de Asesores Pedagógicos ni de pedagogos especializados en el nivel superior universitario. Se trata de una oferta circunscripta a temáticas acotadas tales como *Evaluación de Pruebas Objetivas, Estrategias metodológicas, Evaluación en el aula universitaria, Etapas del cambio curricular, Revisión crítica y replanteo de los programas de estudio y los procesos de enseñanza*, para citar sólo algunas.

- Programa Sistema de Tutorías Universitarias: destinado a alumnos ingresantes o ya cursantes que se implementa en la mayoría de las unidades académicas.

En sus Considerandos no alude a la necesidad de que sus Tutores (docentes o pares estudiantes) cuenten con una formación pedagógica sistemática ni requiere de la orientación de Asesores Pedagógicos Universitarios para el desempeño de este rol. Más aún, deja librado a cada unidad académica la interpretación del desarrollo del Programa.

- **Programa de Capacitación de Iniciación a la Docencia** de la Facultad de Filosofía y Letras: se propone la actualización de los conocimientos disciplinares, metodológicos y didácticos dentro del ámbito universitario de egresados de la UNT y/o de otra universidad nacional que aspiren iniciarse en la docencia superior. A tal fin, las cátedras adheridas pueden optar por uno a tres postulantes durante un año lectivo. No contempla como requisito la exigencia de la formación pedagógica del equipo de cátedra al que se incorpora el postulante docente, cada una de ellas acuerda con el docente seleccionado el tipo de actividades y modalidad de trabajo a cumplimentar.

- Carreras de posgrado: en la actualidad y dentro de esta línea formativa, se registran en funcionamiento la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias de la Salud (Orientación Medicina o Enfermería) y la Maestría en Educación Médica, ambas radicadas en la Facultad de Medicina. Cabe aclarar que la Maestría en Docencia Superior Universitaria del ICPC, se desarrolló como carrera a término, por lo tanto no forma parte de la oferta de la Facultad de Filosofía y Letras.

Este complejo cuadro de situación unido a la subvaloración de la docencia derivada de la implantación del Programa de Incentivos, desafía y compromete aún más el posicionamiento ético-antropológico, sociopolítico y psicopedagógico de las acciones institucionales de formación pedagógica del docente universitario.

Les reclama coherencia entre lo que discursivamente sostienen y las actuaciones que despuntan, reactualizando la urgencia de poner en cuestión los fundamentos, los modos de implementación y el quién/es las llevan a cabo, lo que obliga a revisar el lugar concedido o negado del Asesor Pedagógico Universitario en el diseño y abordaje de las mismas.

## **Estrategias de formación y calidad de la enseñanza: de deudas y replanteos**

A partir de la identificable polisemia acerca del *sentido y alcance* otorgado a la formación pedagógica que transparenta el cuadro de situación de la UNT, compar-

tiremos algunos interrogantes detonados por la disonante variedad de instancias formativas, entre ellos:

- ¿Por qué la universidad, institución cuyo mandato social específico es hacerse cargo de procesos de formación de profesionales de diversas disciplinas y de docentes para distintos niveles y modalidades del sistema educativo, no ha institucionalizado desde sus políticas la profesionalización de la docencia para quienes enseñan en ella?

- ¿Qué lugar otorgan a la formación pedagógica de los *formadores*, propuestas institucionales orientadas a propiciar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior? Acaso ¿Se la da por supuesta?

- ¿Puede aportarse a una unívoca concepción de calidad de la enseñanza desde tan disímiles calidades de estrategias de formación?

- ¿El tratamiento de contenidos puntuales se funda en la exigencia de cursado de estrategias previas basadas en una visión holística de la problemática universitaria?

- ¿La especificidad de la formación interdisciplinaria de los Asesores Pedagógicos puede ser reemplazada por pedagogos y /o psicólogos u otros profesionales no especializados en la complejidad inherente a este nivel?

- ¿La predominante implantación de propuestas diseñadas por instancias externas por sobre la implementación de estrategias *situadas* de formación pedagógica, obturan la configuración de las Didácticas Universitarias Disciplinarias?

- Por tratarse de una formación no obligatoria u opcional con preponderancia de participaciones individuales, ¿Se prevén acciones sistemáticas mediadas por estos docentes tendientes a introducir transformaciones a nivel cátedra?

Si bien esta ponencia no refiere a una deconstrucción crítica de los diseños e implementación de las estrategias descriptas, la información obtenida permite identificar nudos dilemáticos recurrentes, que sin pretensiones de generalización, y en tanto atraviesan la mayoría de las propuestas formativas, se aíslan a efectos de una crítica reconsideración.

Entre otros, destacamos los siguientes:

- Falta de explicitación de la fundamentación teórico-conceptual subyacente en las propuestas. Por lo general plantean consabidos objetivos o propósitos “pedagógicamente correctos”, los contenidos objeto de tratamiento e informan sobre los requisitos de cursado y de obtención de la certificación correspondiente.

- Dan cuenta de la prescindibilidad de los Asesores Pedagógicos Universitarios. Muchas de ellas anulan o posponen su presencia en lo que respecta al diseño y

coordinación de las actividades formativas y/o en la ayuda u orientación que pueden brindar a quien/es les son delegadas.

- No especifican la previsión de *acciones de seguimiento* ni se registran diseños con retornos periódicos de los participantes. Los Trabajos Finales exigidos para formalizar la acreditación, no necesariamente se acompañan en su posible puesta en acto. Imaginariamente pareciera operar una pseudoconvicción: el cierre de la instancia formativa como clausura del proceso de formación, lo que invalida la vigilancia de la transferencia de lo aprendido durante el cursado. El análisis de su impacto en la calidad de la enseñanza superior, lejos de prioritario, se desestima, se niega.

- Los formatos no siempre se dibujan a la medida del perfil o conformación de sus destinatarios. Suelen ser similares para grupos docentes heterogéneos u homogéneos en relación a su procedencia disciplinaria, pertenencia de unidad académica, staff docente de carrera o ciclo de la misma, con formación pedagógica previa o sin ella, entre otras alternativas.

- No se registran experiencias con ofertas de formación destinadas exclusivamente a equipos de cátedra completos. El carácter opcional de esta formación no sólo convoca habitualmente a uno o algunos de los docentes que los conforman, sino que mayoritariamente éstos ostentan categorías docentes jerárquicamente inferiores al rango de Profesores (Titulares, Asociados y Adjuntos). En consecuencia, puede observarse que asisten aquéllos con menor poder en la toma de decisiones de carácter didáctico curricular.

- Responden más a programas o proyectos de carácter nacional o de iniciativas locales de gestión política que a propuestas diseñadas por los equipos de asesoría en función de diagnósticos compartidos con docentes y autoridades sobre puntos de fragilidad didáctico-curricular que requieren ser superados o reajustados institucionalmente.

Lejos de coincidir con una visión sobredimensionada, ingenua o reduccionista que apuesta a la formación pedagógica del docente como superadora del actual deterioro de la enseñanza universitaria sin exigir la modificación de condiciones contextuales sociopolíticas, institucionales y laborales, pensamos contundentemente que puede contribuir a su transformación y mejora, siempre que reconozcamos sus fisuras, sus fragilidades, sus inconsistencias y nos hagamos cargo de ellas.

Por ello nos inquieta sobremanera que ofertas en la materia muestren bajo impacto (*low impact enterprise*) en la modificación de las prácticas docentes *al uso* y que persista una tensión irresuelta entre el deseo de instaurar cambios en la enseñanza superior y la factibilidad de lograrlos, aún en docentes formados pedagógicamente.

## **Sobre cuestionamientos e inquietudes del Asesor Pedagógico Universitario**

Los interrogantes y los nudos dilemáticos que se derivan de la oferta formativa de la UNT, contienen seguramente algunos de los por qué de la persistencia de la tensión irresuelta planteada al final del apartado anterior: cierta puja entre la relevancia y el *sin sentido* de la formación pedagógica, entre la esperanza y la desesperanza depositada en su sentido y alcance.

Nos mueven y conmueven, a su vez, a saldar nuestras deudas para con ella, muchas, constatando que su nombre, aunque unívoco, connota muy distintas y hasta contradictorias interpretaciones. Nos inquietan, en suma, a repensarnos y consolidarnos como Asesores Pedagógicos y desde este lugar, siempre perfectible y como campo que nos compete, a reivindicar la y dignificarla potenciando la fuerza instigante de sus diseños y estilos de implementación.

Por ello, frente al tumultuoso vínculo entre la formación pedagógica y la calidad de la enseñanza superior, situándonos en una imaginaria zona de intersección, rescatamos algunos cuestionamientos que a nuestro parecer subyacen en muchas de las reflexiones desplegadas hasta el momento:

- ¿Se puede mejorar la calidad de la enseñanza si los docentes no cuentan con formación pedagógica?
- ¿La formación pedagógica de los Asesores Pedagógicos Universitarios puede garantizarla de por sí?
- ¿La no obligatoriedad de la formación pedagógica genera su subvaloración a pesar de su instalación en la oferta de carreras de posgrado?
- ¿La formación del Asesor Pedagógico Universitario es objeto de una preparación interdisciplinaria específica e institucional o responde a intencionalidades profesionales individuales?
- ¿Las carreras de Ciencias de la Educación de la UNT y de universidades nacionales reconocen esta práctica profesional en los perfiles de sus planes de estudio o la sobreentienden?
- ¿La coordinación de propuestas de formación pedagógica por quienes no la poseen o no centran su trabajo en la Pedagogía Universitaria, estaría contribuyendo a su desvalorización?
- ¿La variedad de diseños y formas de implementación de las estrategias de formación registradas no delatarían, acaso, adhesiones a marcos teórico referencial diferente y/o contradictorio por parte de sus responsables?



- ¿La ausencia de políticas académicas estables sobre la formación pedagógica en la UNT, obturaría la institucionalización del rol del Asesor Pedagógico Universitario o se trataría de un juego circular de recíproco condicionamiento?

Reconociendo a la especificidad de la Formación Pedagógica del Docente Universitario como tarea identitaria del asesor de este nivel educativo, no intentamos con estos cuestionamientos una reivindicación interesada del Asesor Pedagógico Universitario, en tanto no coincidimos con ciertas formas de construcción o asunción de esta *función de ayuda*.

Contrariamente, lo que no avalamos es que se convierta en una tarea improvisada que pueda ser asumida por quienes profesionalmente no se dedican a este campo, con el agravante que esta opción es potenciada por autoridades que demandan asesores y/o profesionales vinculados a la educación, para dar cumplimiento a lineamientos de programas, proyectos externos. Expresado de otro modo, los asesores son requeridos cada vez más como ejecutores que como generadores/autores de propuestas conjuntas de transformación didáctico-curriculares.

Nuestra aspiración consiste en avanzar hacia la institucionalización de su lugar, pretensión que supone superar la constatada *vacancia* de políticas académicas no sólo en la UNT sino a nivel nacional, que legitimen fundamentadamente la profesionalización de una función abocada exclusivamente a desentrañar problemáticas acuciantes en el nivel universitario y pugnen por su incorporación en las estructuras organizativas de las unidades académicas.

### **Reclamos de la enseñanza universitaria a la formación pedagógica**

Los preocupantes índices de repitencia, abandono y desgranamiento de estudiantes de marcada diversidad cultural y social, claman/ reclaman una enseñanza universitaria revitalizada presencial y/o distancia, para colectivos masivos o para grupos más reducidos, que sea inclusiva sin apelar a mecanismos de exclusión encubierta.

La formación pedagógica puede otorgar o negar esa posibilidad según la calidad de sus propuestas. Precisamente ésta es la cuestión nodal de nuestras inquietudes.

En consecuencia, a partir del paneo de las instancias formativas en la UNT y de los interrogantes y reflexiones derivados del mismo, nos unimos a ese reclamo en tanto presumimos que en la llamativa heterogeneidad de sus diseños y en la diversidad de profesionales que las implementan, se solapan resabios de posturas tecni-

cistas que siguen invitando a los docentes a una transmisión reproductiva y descontextualizada del conocimiento a través de estrategias similares para todo tiempo, lugar y disciplina y de instrumentos convencionales que acreditan pero no evalúan los aprendizajes en el marco de transformaciones sólo microcurriculares.

Dicho de otro modo, imprimen marcas homogeneizadoras que obturan la ruptura de lo instituido, formando para la reiteración de modalidades consagradas, coincidiendo que se trata de una

Tendencia que pretende formar a alguien que, a partir de una visión recetarista, sobre la base de una aggiornada racionalidad tecnocrática, logre con el tiempo “dominar los trucos del oficio”; alcanzar las competencias específicas que le permitan, principalmente, resolver metodológicamente la transmisión de ciertos contenidos y dar respuesta a lo relativo al microespacio del aula y al desarrollo de clases en diferentes grupos (Edelstein, 2013:31).

Nuestra postura, la del Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, asume otro ángulo en la formación pedagógica.

Consideramos que la enseñanza, lejos de aséptica y neutral, es una práctica social y política que más allá de las intenciones y previsiones docentes, responde a necesidades, requerimientos y determinaciones que están en las estructuras sociales, en los contextos sociohistóricos e institucionales.

Desde esta perspectiva, apuesta a diseños e implementación de estrategias de formación pedagógica que desafíen las ráfagas acrílicas de una *Didáctica Pseudoe-rudita* (Camilloni, 2008) y la hegemonía de lo que esta autora denomina *Didáctica Ordinaria o del Sentido Común*, de fuerte arraigo en el ámbito universitario por la creencia que

La buena docencia deviene directamente (ilusión del a-didactismo) de los saberes científicos del propio docente. El logro de los aprendizajes depende de la responsabilidad del alumno (paradoja del sujeto joven y maduro a la vez) y de las posibilidades que éste tiene para desarrollar las competencias que la Sociedad, la Ciencia y la Profesión exigen de un graduado de la Educación Superior (mito del filtro social) (Camilloni, 1995).

Indudablemente apuntamos a una formación de docentes críticos, capaces de la adopción de decisiones situadas, autónomas y responsables y de dialogar desde sus acciones de aula con el plan de estudio de la carrera y con las problemáticas profesionales locales, regionales, nacionales e internacionales en una lúdica articulación entre teoría y práctica.

Supone, asimismo, la búsqueda de intersticios de ingreso a la cotidianeidad de las cátedras para que sus miembros se aventuren a ensayar innovaciones didácticas

que aporten a un cambio curricular que no les sea ajeno ni silencie sus voces, sino que entendido como *cambio sociocultural* profundo, las convoque, en tanto este proceso afecta distintos planos de la vida institucional y moviliza variadas concepciones en juego acerca del conocimiento, los sujetos de formación, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, los modelos curriculares, las funciones institucionales, entre otras dimensiones (Camilloni, 2011).

En tanto transformar la enseñanza supone un debate siempre abierto y excitante al interior de las propuestas de formación pedagógica, nos parece pertinente remarcar que:

No existen respecto a la docencia sistemas omnicomprensivos de pensamiento válidos para toda situación, en los que todas las preguntas tengan respuesta, no se encuentran soluciones prefabricadas, repertorios cuya aplicación garantice el éxito, por lo que es fundamental robustecer la formación en teorías, enfoques, y perspectivas que permitan comprender la complejidad y problematicidad de estas prácticas y las realidades en las que se desarrollan. A ello se agrega la necesidad de poner énfasis en una perspectiva situacional a partir del reconocimiento en la enseñanza de núcleos de indeterminación e impredecibilidad que no se resuelven para quienes las asumen con la mera acumulación de saber experto. De ahí la urgencia de favorecer en las propuestas de formación...una inmersión en los problemas y debates más importantes de la cultura de nuestro tiempo. (Edelstein, 2013)

### **Reflexiones finales como interrogantes abiertos**

Las acciones del Asesor Pedagógico Universitario orientadas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria, en tanto protagonista central de la construcción de la Didáctica y de la Pedagogía Universitarias, transparentan vicisitudes de distinta naturaleza. Al asumir este desafío desde la Formación Pedagógica del Docente Universitario, vía privilegiada de acceso a dicha problemática, la emergencia de avatares cobra visibilidad.

Si bien la especificidad de esta formación, reconocida como su tarea identitaria, le concede o le concedería un lugar privilegiado para encararla, pudo constatar que tal espacio no le pertenece con exclusividad. Se advierte, entonces, que está afectado por conflictos no sólo de orden laboral (es sustituido, reemplazado) sino, fundamentalmente de carácter ético-profesional vinculados a la heterogeneidad de posicionamientos teórico-metodológicos que sustentan los diseños y formas de implementación de los dispositivos ensayados, movilizándolo a replanteos punzantes

acerca de la calidad de su propia formación y a un expreso cuestionamiento acerca si puede ser asumida por quienes no la poseen o no se dedican profesionalmente a la Pedagogía Universitaria.

Resuelta indiscutible que con la formación pedagógica se puede potenciar la transformación de la enseñanza o contribuir al mantenimiento de aquello que se intenta modificar, de allí que exija ser interpelada provocativamente en relación a su sentido, a su alcance y respecto a quiénes estarían habilitados para ejercerla, sobre todo en instancias en que su destinatario privilegiado - el docente universitario - en tanto sujeto *sujetado* a políticas académicas que sobreestiman el valor de la investigación sobre la docencia, ha reconfigurado su vínculo con la enseñanza.

Al respecto, los ecos de la figura del Docente-Investigador en la trama de las cátedras, reactualiza en el escenario universitario escenas de indisimulada resistencia a las innovaciones didácticas; a la manera de estructuras balcanizadas a lo pedagógico, cierran su disponibilidad a la oferta de instancias formativas y /o a la posibilidad de asesoramiento in situ.

Ante éste y muchos otros síntomas, el Asesor Pedagógico, alertado, no puede mantenerse inmovible. Tal como se desprende de lo expuesto, debe reparar deudas contraídas con formatos de formación para reinventarlos según sus destinatarios, a la medida de equipos de cátedra completos y con diseños que se *hagan cargo* de su impacto en la enseñanza y en el curriculum.

Pudimos testimoniar que múltiples interrogantes y dilemas que condicionan y/o determinan las prácticas del Asesor Pedagógico, esperan no sólo sus respuestas sino las de políticas académicas que legitimen la profesionalización de su aporte y su incorporación en las unidades académicas de manera estable no sólo para acciones puntuales e implantadas.

En suma, problemáticas universitarias macro y micro estructurales reclaman una formación pedagógica provocadora y convocante para la puesta en acto de una enseñanza que como práctica ética, social y política, se atreva a desestructurar la obstinada persistencia de un orden académico sacralizado. La figura del Asesor Pedagógico, consolidándose y recreándose, no debe ni puede claudicar a involucrarse en tal aventura, a pesar de los avatares y tensiones que impregnan su laberíntica trayectoria en la UNT.

## **Bibliografía**

**Camilloni, Alicia R.** (Enero, 1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Ges-

ción y Evaluación "Didáctica de Nivel Superior" Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

----- (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. *Aportes Para un Cambio Curricular en Argentina 2011*. (pp 23-52). Buenos Aires. Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires:OPS-OMS

**Camilloni, Alicia R., Cols, Estela, Basabé, Laura .y Feeney, Silvina.** (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós.

**Chul Han, Byung.**(2013). *La sociedad de la transparencia*. Buenos Aires: Herder.

**Edesltein, Gloria** (2013). ¿Qué docente hoy en y para las universidades?. *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior Vol 1Nº1* (pp 29 -35). Montevideo. UdelaR.

**Fernández, Lidia** (1994):Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En L. Fernández *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. (pp 35-52). Buenos Aires. Paidós.

----- (2000):Prólogo. En E. Lucarelli (comp) *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación* (pp 11-19). Buenos Aires. Paidós.

**González, M. y Muñoz Deleito, P.**(1994): ¿Es necesario un modelo?. *Cuadernos de Pedagogía N°226*.(pp 74 -75). Barcelona. Praxis

**Lucarelli, Elisa** (2009) *Teoría y práctica en la universidad: La innovación en las aulas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

**Lucarelli, Elisa** y Finkelstein, Claudia (2012): Presentación. En E, Lucarelli y C. Finkelshtein *El asesor pedagógico en la universidad: Entre la formación y la intervención*. (pp 9 -15). Buenos Aires. Miño y Dávila.

**Villagra, Alicia** (Septiembre, 2009). *La cultura de cátedra: su incidencia en la ausencia-presencia de innovaciones en la enseñanza universitaria*. I Congreso Internacional De Pedagogía Universitaria. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

**Villagra, Alicia, Ferrero, Liliana** (Junio, 2013). *La actual reconfiguración del trabajo docente universitario: sus resonancias en la cultura de cátedra*. XI Jornadas Regionales De Investigación En Humanidades Y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, Argentina.

## **¿Cómo se forman los fonoaudiólogos? La enseñanza de la profesión y estilos docentes**

WALTER VIÑAS

GLADIS CALVO

MERCEDES LAVALLETTO

vinaswalter@gmail.com

IICE- Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

### **La carrera de Fonoaudiología en la Universidad de Buenos Aires**

La Licenciatura en Fonoaudiología es una carrera de grado cuyo estudio dura cinco años (incluyendo el Ciclo Básico Común). En su mayor parte se cursa en el edificio principal de la Facultad, pero en algunos casos también se desarrolla en Hospitales y Centros Especializados. El título que se otorga es: Licenciado Fonoaudiólogo.

Según lo expresado en el plan de estudios, se entiende a la Fonoaudiología como una disciplina científica que se deriva de las ciencias naturales y humanas, integrando sus contenidos para desembocar en una profesión vinculada con la salud y la educación. Su objeto es la voz, la audición, el lenguaje y la fonoestomatología, aplicados a la comunicación humana; y su objetivo es la asistencia preventiva, terapéutica y rehabilitatoria de sus disturbios en las personas afectadas.

La fonoaudiología desde su óptica preventiva tiende a enfocar la atención fonoaudiológica integral de la salud de la voz, la audición, el lenguaje y la fonoestomatología en la comunicación humana y la salud general a través de las interdisciplinas bio-psico-sociales. De allí surgen relaciones con otras profesiones en el equipo de salud y rehabilitación (médicos, psicólogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, etc.) y en los equipos de educación común y especial.

## El plan de estudios de Fonoaudiología<sup>1</sup>

El plan de estudios de la Licenciatura en Fonoaudiología es un plan *lineal*, en la medida en que organiza los saberes dividiéndolos en asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos.

Dado que la organización del plan por *asignaturas o materias* constituye una forma de organizar el currículum que se remonta a las primeras etapas de la historia de la educación, se puede afirmar que la organización del contenido y de los tiempos del trayecto formativo en el plan de estudios analizado está en línea con el tradicional formato disciplinar. En este sentido cabe destacar, que dicho esquema ha sido criticado frecuentemente por la fragmentación de los contenidos que implica este tipo de organización curricular, con consecuencias indeseadas para el aprendizaje (Díaz Barriga: 1986)

Por otra parte, el plan presenta una estructura *cerrada y rígida* que está compuesta por el Ciclo Básico Común (CBC), 39 materias obligatorias y una materia optativa; resultando un total de 46 repartidas en 5 años, de la siguiente manera:

- Primer año: 6 materias del CBC;
- Segundo año: 12 asignaturas básicas cuatrimestrales;
- Tercer año: 9 asignaturas (dos de ellas anuales)
- Cuarto año: 9 asignaturas (una anual)
- Quinto año: 10 asignaturas cuatrimestrales. Durante este año de la Carrera, el alumno realiza una Práctica Hospitalaria, prevista como asignatura específica: “Capacitación Práctica Asistencial Hospitalaria: Audición, Voz y Lenguaje.”

Es un diseño rígido teniendo en cuenta el sistema de correlatividades existente y la cantidad de materias obligatorias para cada año.

Si bien es cierto que el plan presenta muy pocas posibilidades de elección al alumno de su recorrido curricular durante la carrera de grado (únicamente en el quinto puede elegir idioma), es necesario recordar el sentido orientador del plan en función de la naturaleza del contenido y la importancia de considerar, en el mismo, los aprendizajes previos de los alumnos y la construcción del conocimiento que se busca promover. En consecuencia, cabe destacar la tensión que se produce muchas veces en este asunto entre los señalamientos orientadores y la rigidez en la trayectoria curricular.

Por su contenido disciplinar, en el programa se pueden identificar tres áreas de estudio destacadas: Biología<sup>2</sup>, Psicología Social<sup>3</sup> y Lenguaje y Audiofonación<sup>4</sup>.

---

1 Lo que ese expresa en este apartado toma como base una versión sintética del plan de estudios. La misma se puede consultar en la página web institucional de la carrera.

Cabe considerar, por otra parte, lo afirmado por Camilloni (2001) en el marco de la relación entre el grado y el posgrado. En este sentido, el plan de estudios analizado se corresponde con una relación *centrípeta* debido a que en la trayectoria de grado todos los alumnos reciben la misma formación, generalista, y obtienen el mismo título, quedando para el posgrado la posibilidad de especializarse en un área particular.

En cuanto al *perfil profesional* este se encuentra expresado, en parte, en los objetivos que se plantea la carrera y también en el enunciado de las incumbencias profesionales.

En el primer caso se señala que el plan de estudios de la Licenciatura en Fonoaudiología tiene por objeto capacitar a sus egresados como profesionales de la salud, capaces de actuar en la profilaxis en las áreas de la audición, la voz y el lenguaje; de realizar evaluaciones audiométricas y audiológicas, así como diagnósticos fonoaudiológicos. Junto a ello, se busca formarlos para la recuperación y rehabilitación de la voz, la audición y el lenguaje en el marco de acciones éticas y profesionales.

En el caso de las incumbencias, se afirma que el egresado está habilitado para desempeñarse en: el área de Promoción de Salud, de las evaluaciones audiométricas y audiológicas, de la terapéutica como ejercicio privado en organismos asistenciales y centros especializados para la atención de pacientes derivados por médico tratante y según las normas de la legislación del ejercicio profesional. Asimismo, muchas veces los graduados integrarán equipos interdisciplinarios, siendo una de sus tareas fundamentales la rehabilitación de patologías de la fonación, audición y lenguaje.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que el perfil profesional que se encuentra expresado en la versión plan de estudios examinado está elaborado como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes observables definidas en términos operatorios, para su ejercicio profesional. En relación con esto Díaz Barri-ga (1986) propone estructurar el currículo a partir del estudio de la práctica profesional. El autor sostiene que reemplazar la categoría de *perfil profesional* por la de *práctica profesional* para la definición curricular permitiría definir las prácticas sociales de una profesión, sus vínculos con una sociedad determinada y las condi-

---

2 En la que se estudian materias como: Anatomía, Física, Fisiología, Genética, Neurología, etc.

3 En la que se estudian materias como: Psicología Evolutiva, Lingüística, Patología del Desarrollo Lingüístico, Psicomotricidad y Lenguaje.

En la que se estudian materias como: Acústica, Audiología, Terapéutica de la Fonación, Evaluación Funcional de la Audición, etc.



ciones históricas de la misma, implicando una explicación más integral y diversificada de la realidad social.

Relacionado a lo anteriormente expuesto, es pertinente afirmar que en la versión del plan publicado, no se observa una clara definición de la profesión para la cual se está formando. En su lugar se presenta una definición de la carrera, pero sin abordar la diferencia y la relación con otras carreras colaterales. Follari y Berruezo (1981) destacan la importancia en la elaboración de un Plan de estudios la determinación del campo profesional, dado que se trata de saber para qué tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes. En general cada profesión da lugar a más de una práctica social.

En atención a la problemática expuesta resulta interesante señalar que algunos documentos alusivos a la carrera de Fonoaudiología reconocen que tanto la docencia como la investigación constituyen otros ámbitos de acción del graduado. Al respecto, en el plan de estudios se pueden identificar dos materias que explícitamente tienen la intención de formar los quehaceres investigativos, en cambio, no se han identificado asignaturas que formen pedagógicamente a los licenciados para ejercer la docencia. En este punto cabe preguntarse de qué manera se lograría la formación pedagógica y cómo está pensado el ejercicio de la docencia.

Finalmente, en línea con las ideas expuestas, se puede identificar en el diseño curricular un espacio cuatrimestral claramente definido como preparación para la *práctica* profesional: Capacitación Práctica Asistencial Hospitalaria: Audición, Voz y Lenguaje; materia que se cursa en el quinto año de la carrera. Según Lucarelli (2009) estos espacios de formación constituyen las vías principales donde se manifiesta la articulación teoría y práctica. En este marco, el hecho de que se encuentre ubicado al final de la carrera permitiría suponer una visión dicotómica y aplicacionista de la articulación teoría y práctica, donde se concibe que primero resulta necesario poseer los conocimientos teóricos para luego aplicarlos en la práctica.

## **Las clases de la asignatura Terapéutica del Lenguaje II**

Tal como se expresó anteriormente (ver Resumen) en esta investigación se profundizó en el estudio de una cátedra correspondiente al último tramo de la carrera de Fonoaudiología - Terapéutica del lenguaje II - perteneciente a la Facultad de Medicina de la UBA. Sus objetivos se orientan a la *detección y realización de diagnóstico fonoaudiológico de las alteraciones del lenguaje y a la recuperación del Lenguaje en adultos.*

En la ponencia que aquí se presenta se abordarán algunos aspectos del desarrollo de la asignatura, a partir del análisis de los datos empíricos obtenidos de la observación de clases teórico prácticas, en el espacio de la Facultad de Medicina, tal como se expondrá a continuación.

La asignatura Terapéutica del Lenguaje II es una materia cuatrimestral que se encuentra ubicada en el quinto año de la carrera de Fonoaudiología de la UBA y se desarrolla en el edificio de la Facultad de Medicina de la UBA.

Se cursa en dos clases presenciales semanales los lunes y los viernes de 19 a 21hs que fueron objeto de las observaciones referenciadas en esta ponencia. Durante el desarrollo de la asignatura se realiza una práctica hospitalaria en el hospital Ramos Mejía.

Los estudiantes que cursaron la materia en 2015 son alrededor de 25, en su gran mayoría de sexo femenino y dentro de una franja etaria menor a los 30 años.

En general las clases de los viernes estuvieron a cargo de la profesora titular y la profesora adjunta, por su parte, en las clases de los lunes tuvo mayor presencia de los profesores ayudantes con la profesora adjunta, pero en ambos días se invitaron profesores especialistas en algún contenido para el desarrollo de algún contenido en particular.

Los primeros minutos de cada clase, frecuentemente, se dedican a aspectos administrativos u organizativos de la cursada, como la asistencia, la obligatoriedad o el cronograma de las prácticas hospitalarias y en ocasiones a la instalación y el ajuste de los recursos multimediales.

- El contenido

Coll (1987) propone que la discusión acerca de los contenidos no se efectúe con independencia de la discusión acerca de la persona que aprende y cómo aprende, ni de las estrategias que se instrumentan para favorecer ese aprendizaje (es decir, de la enseñanza). Por eso señala que los contenidos son aquello sobre lo que versa la enseñanza, el eje alrededor del cual se organizan las relaciones entre profesor y alumnos (también entre alumnos) que hacen posible la atribución de significados que caracteriza al aprendizaje significativo.

Según el mismo autor, con frecuencia, los contenidos escolares son asimilados a sistemas conceptuales, considerándose que las actitudes, normas y valores forman parte del currículum oculto, en tanto que las estrategias, procedimientos o técnicas no disfrutan de una ubicación clara, pudiendo ser objeto preferente de algunas materias y obviarse en otras, según los casos. Los contenidos pueden, en consecuencia, ser: hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas y actitudes.

En el caso de la materia examinada, pudo observarse que los contenidos se encuentran organizados secuencialmente a través de un cronograma. En el mismo, se observa un fuerte énfasis en contenidos **procedimentales** que se centran en el diagnóstico y en la evaluación del desempeño del paciente mediante el uso de pruebas estandarizadas.

El contenido procedimental está basado en la realización de acciones u operaciones, ya sea de manera práctica o mental; por lo que se puede definir como un “conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada” (Coll y Valls, 1992: 81-132).

En este sentido se puede señalar que en las clases observadas el contenido procedimental se centró en esquemas organizados de evaluación y rehabilitación de un paciente con énfasis en protocolos de evaluación/diagnóstico a través de test.

- Las estrategias de enseñanza

En cuanto a las **estrategias** que utilizan los docentes para enseñar este contenido, el énfasis está principalmente en el uso de la **exposición**, pura o dialogada, en función del estilo del docente a cargo.

La clase expositiva, como estrategia de enseñanza, está centrada en el docente, quien desempeña un rol primordial en la estructuración del contenido, en la explicación del mismo y en el uso de ejemplos para incrementar la comprensión por parte de los alumnos. Por su parte, los estudiantes reciben en general pasivamente, esa información.

Según Eggen y Kauchak (2002), la popularidad de las clases expositivas puede deberse a tres factores: son económicas en términos de planificación, son flexibles y pueden aplicarse a muchas áreas de contenido y son relativamente fáciles de implementar.

A pesar de estas ventajas, los autores señalan que las clases expositivas tienen dos problemas importantes: la primera es que promueven el aprendizaje pasivo, alentando a los alumnos a la mera tarea de escuchar y absorber información; y la segunda desventaja es que el docente no puede, en el curso de la clase, evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje.

El uso de la pregunta en la **exposición pura**, por lo general no tiene por intención la construcción colectiva del conocimiento, sino facilitar el desarrollo del discurso. En ocasiones las preguntas indagan *acerca de contenidos*, pero son seguidas por la respuesta que da el propio docente. Así, la pregunta es utilizada para agilizar y articular su discurso. En varios momentos de las distintas clases observadas se manifiesta el uso de la exposición pura y de las preguntas en forma retórica.

Asimismo, se ha podido constatar el uso de la comparación, y de imágenes como apoyatura del discurso oral y recuperación de ideas previas.

Como se anticipó, en algunas de las clases analizadas se recurrió a la estrategia de la **exposición dialogada**. Según Osima Lopes (1995), ésta constituye una alternativa a la clase expositiva tradicional ya que recurre al diálogo entre profesor y alumnos como una forma de intercambio de conocimientos y experiencias cuyo objetivo es la producción de saberes. Se toma como punto de partida la experiencia de los alumnos relacionada con el tema a tratar y se lo problematiza. En este sentido, supera algunas de las desventajas de la exposición clásica al eliminar la pasividad del estudiante mediante el uso de la pregunta, a la vez que este recurso le permite al docente evaluar la comprensión de los alumnos o el progreso del aprendizaje.

Desde este marco, la **interrogación didáctica** es considerada la base de la estrategia de enseñanza de exposición dialogada. De hecho, *“desde el punto de vista comunicacional, el diálogo supone que docente y alumnos tengan la posibilidad de constituirse en emisores y receptores, creándose y recreándose como interlocutores esenciales del proceso formativo”* (Finkelstein, 2007:7)

Relacionado con lo anterior, cabe destacar que en las clases también se han observado muchos momentos a docentes y alumnos en una actitud activa a través de situaciones de intercambio entre docente- alumno y entre alumno-alumnos. Estos momentos incluyen secuencias en las que el docente recurre al uso de preguntas con la intención de facilitar la comprensión y el aprendizaje, “activando” el pensamiento de los estudiantes; contraponiéndose a la pasividad que caracteriza a la estrategia de exposición pura. Allí se utiliza la interrogación *“como una estrategia didáctica para la adquisición, desarrollo y/o evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales”* (Rajadel y Serrat, 2002: 264). No se trata de la aparición de algunas preguntas aisladas a lo largo de la clase, sino que la misma (o porciones importantes de ella) se estructura en torno a lo que los alumnos respondan a partir de las preguntas que formulan los docentes.

También se ha podido observar el uso del *trabajo grupal* en dos modalidades: el uso de pequeños grupos de discusión y el juego de roles.

En cuanto al trabajo grupal, se ha identificado la técnica de *pequeños grupos de discusión* que contribuye a intercambios significativos entre los compañeros en pos de un aprendizaje colaborativo, tal como lo han señalado varios autores (Ander-Egg, 1995; Eggen y Kauchak, 2002; Fernández Pérez, 2004)

En cuanto al juego de roles, en algunos tramos de las clases observadas pudo apreciarse en algunos profesores una estrategia de enseñanza que podría identifi-

carse con la *dramatización*. Dicha estrategia de enseñanza permite a los alumnos (dentro de un marco protegido y formativo) representar y anticipar situaciones factibles de encontrar en la realidad de la práctica profesional. Por lo tanto, es posible sostener que este tipo de estrategias sitúan al estudiante en una actitud activa que favorecen la dinámica grupal y la comunicación (Ander-Egg, 1995; Davini, 1995; Fernández Pérez, 2004).

- Los recursos

Los *recursos didácticos* habitualmente utilizados en las clases fueron: la computadora y el proyector. Estos han posibilitado la proyección de presentaciones en Power Point, que expresan contenidos conceptuales, imágenes de radiografías o tomografías, Tests y videos.

Las diapositivas acompañan generalmente el desarrollo del contenido de la clase. En algunos casos, las docentes van leyendo los ítems que aparecen en las diapositivas, y amplían o ejemplifican oralmente.

Los videos en muchas ocasiones consistieron en filmaciones realizadas por las propias docentes sobre sus pacientes a partir de los cuales interrogaban a los estudiantes. En estos videos se podía ver a los pacientes expresándose oralmente en forma libre o respondiendo preguntas (con sus dificultades particulares), escribiendo o resolviendo consignas de algún Test, etc.

No obstante, cabe destacar que en esta asignatura, el uso que se hace del recurso varía en función del estilo del docente a cargo de la clase.

Otros recursos utilizados fueron: el pizarrón, el correo electrónico y las redes sociales (Facebook), los test y las guías de trabajo, como así también casos clínicos y materiales bibliográficos.

- La articulación entre la teoría y la práctica

Una primera consideración sobre la articulación teoría-práctica permite señalar que esta asignatura sostiene, como *vía principal de esa articulación*, a la *formación en la profesión*, ya que evidencia el “proceso particular de adquisición de conocimientos, actitudes, formas de operar específicas relativas a la práctica profesional” (Lucarelli, 2009, p. 96)

Sobre la base de los registros de clase, de las observaciones realizadas, se puede afirmar que la *articulación teoría y práctica* se manifiesta prioritariamente a través de la *ejemplificación* por parte de las docentes, quienes relatan ejemplos o casos concretos y reales (generalmente provenientes de su propia experiencia profesional) o hipotéticos pero extraídos de ciertos rasgos típicos de algunas situaciones

profesionales. Otros ejemplos se centran en el uso de los Tests, enriqueciendo la exposición y tornando más accesibles los contenidos.

Como señala Lucarelli (2009, p. 97), “en la categoría de *ejemplificación* se incluyen situaciones en las que el sujeto del aprendizaje desarrolla acciones destinadas a demostrar, probar o explicar a través de ejemplos, casos, situaciones particulares que den cuenta de lo que se describe y sustenta en la presentación de un concepto teórico de carácter general”. Si bien en la caracterización elaborada por la autora la ejemplificación está a cargo del estudiante, en este análisis se amplía la categoría incluyendo en ella situaciones en las que es el propio docente quien brinda ejemplos, con la intención de ilustrar con situaciones prácticas lo trabajado teóricamente.

Un mayor nivel de complejidad de la articulación teoría y práctica observado se manifiesta en el uso de los casos, donde el foco está en el análisis de un caso real (es decir, de la práctica profesional con un paciente)

- La formación profesional

En cuanto a **la formación profesional**, se ha observado al docente hacer referencia, a través de su discurso, a la práctica profesional de un fonoaudiólogo y así acercar a los alumnos a lo que será su profesión. En estas instancias el docente informa, sugiere, indica y/o aconseja/ sobre:

- la lectura de resonancias y tomografías;
- la aplicación y posterior lectura del test;
- cómo interactuar con los pacientes;
- cómo relacionarse con otros especialistas;
- la relación entre el pasado y el presente de la práctica profesional;
- sus opiniones personales sobre diversas situaciones de la profesión.

En consecuencia, puede afirmarse que los docentes transmiten un *modelo* de actuación profesional en la que ellos mismos se ofrecen como modelo de identificación para los estudiantes, contribuyendo a la construcción del sí mismo profesional de los alumnos.

Según Andreozzi, (1996), un modelo profesional es “*un conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional, tal como ellas se encuentran articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen ‘el ser en sí’ (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de su evolución como campo...*” (p. 22).

De acuerdo a lo expuesto podría decirse que dicha forma de enseñanza de la profesión se enmarcaría en lo que Bandura (1982) ha denominado como “enseñan-

za por modelado”. Con respecto a esta, el “*modelo*” es el profesional docente; que va explicando los conceptos y refiriendo a su propia experiencia profesional, mientras los alumnos lo observan y escuchan atentamente, incorporando esos saberes expertos de un profesor de varios años de experiencia profesional. Es así como, un “modelo” incluye:

- supuestos acerca del modo en que se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje
- supuestos acerca del modo en que se da la atención médica y definiciones sobre cómo ser y actuar en diferentes roles (docente, alumno, paciente, acompañante).

Es también relevante considerar la noción de “estilo profesional” que la autora mencionada precedentemente define como “*el conjunto de disposiciones relativamente invariantes que caracterizan el ejercicio profesional de un sujeto singular en situación de trabajo*” (p. 24). En tal sentido, se instituye una identidad profesional, determinando un “deber ser”, el cual comienza a gestarse a partir de las situaciones de formación (que operar como un primer ámbito de socialización laboral) permitiendo la configuración de un modelo profesional (Lucarelli y otros, 2007).

En este punto conviene subrayar que, en este momento de la investigación, se está trabajando analíticamente en los aspectos referidos al *estilo profesional* en función de los testimonios recogidos en las observaciones de clases y las entrevistas. De igual modo, otra categoría que se encuentra en un proceso de reelaboración y análisis es el de razonamiento clínico que se abordará a continuación.

En línea con lo expresado en torno a la formación profesional, se ha podido advertir de qué manera el docente enseña una lógica de pensamiento que denominada **razonamiento clínico**. El mismo se les presenta a los alumnos a lo largo de las clases a través de protocolos de acción que le permiten diagnosticar, evaluar y tratar a los pacientes (Lucarelli y otros, 2011; Lucarelli y otros 2014).

Esta competencia remite al concepto de Schön (1992) de reflexión previa a la acción, durante la acción y sobre la acción, como clave una práctica profesional reflexiva, especialmente ante situaciones únicas, contradictorias, inciertas y complejas. Enseñar el razonamiento clínico se constituye en un desafío en la medida en que es una actividad cognoscitiva que se necesita aprender, y que es la “médula” de toda práctica clínica (Viesca Treviño, 2002).

Actualmente se identifican dos modelos de razonamiento clínico: uno analítico o hipotético deductivo y otro no analítico.

El primero se sustenta en que las hipótesis se afirman o se niegan a partir de la información obtenida. Este modelo supone que los médicos elaboran hipótesis dia-

gnósticas iniciales usando datos clínicos. Las hipótesis se enriquecen con datos adicionales a partir de los cuales algunas de ellas se eliminan y otras se retienen o se agregan nuevas. Este proceso implica un constante ir y venir, hasta que el clínico quede satisfecho y el diagnóstico “presuntivo” resulte en uno “definitivo”. De este modo, los pasos que se siguen son: observación, historia clínica, exploración física, formulación de hipótesis, correlación de las mismas con los datos, afirmación o rechazo de la hipótesis en función de las pruebas diagnósticas.

El razonamiento clínico hipotético deductivo pudo identificarse en algunos registros de las clases, donde se observa cómo el profesor a cargo de un grupo de alumnos va desarrollando los pasos de este razonamiento, generando, a su vez, un modelo de construcción conjunta del conocimiento. Así el docente va guiando el razonamiento de los estudiantes de acuerdo a los pasos de este modelo.

El otro modelo de razonamiento clínico es el denominado “no analítico”, más ligado a la experiencia clínica, base de la elaboración de “patrones” para reconocer síntomas y posibles enfermedades.

Centrado en un enfoque cognitivo, este tipo de razonamiento se sustenta en dos conceptos: *scripts* (guión) de enfermedades (*illnessscripts*) y reconocimiento de patrones (*pattern recognition*). Los primeros son piezas de conocimiento relevantes al diagnóstico, es decir, un conjunto de atributos y estructuras de conocimiento. Los segundos aluden al mecanismo por el cual se activan los *scripts*. El médico selecciona y activa el *script* deseado basado en el reconocimiento de una experiencia previa similar y en la particularidad de la situación clínica.

Este modelo se asocia a la expresión habitual “ojo clínico” o también pericia clínica. Imagen frecuentemente concebida como un “don” o como juicio adquirido exclusivamente por medio de la experiencia. No obstante, nuevas orientaciones lo plantean como una habilidad que se enseña y aprende junto a un profesional, observándolo y mediante ejemplos, para que los alumnos construyan (con anticipación a la experiencia) una base de datos sobre casos clínicos, para luego poder razonar por medio de casos vistos.

Este razonamiento “no analítico”, implica igualmente la elaboración de hipótesis y análisis, pero éstos no están formulados explícitamente en la enseñanza, sino que están “más automatizados” por los expertos clínicos, que lo aplican más “rápidamente”. Puede decirse que este modelo es más intuitivo, más “inconsciente” y menos formalizado. Así, a partir de la construcción conjunta por parte de los estudiantes, los docentes ayudan a la construcción del *script*.

Sin ser mutuamente excluyentes, ambos modos de pensamiento ocurren durante la práctica clínica y contribuyen a la toma de decisiones y a la elaboración del



diagnóstico más probable. Los procesamientos no analíticos deberían estar más presentes durante las fases iniciales al enfrentarse el médico a un nuevo caso, mientras que el procesamiento analítico debería jugar un papel predominante en la comprobación de la hipótesis.

Recapitulando lo desarrollado hasta el momento sobre algunos aspectos de las clases de la asignatura Terapéutica del Lenguaje II, se ha expresado que la misma enfatiza contenidos procedimentales centrados en el diagnóstico y en la evaluación del desempeño del paciente mediante el uso de pruebas estandarizadas. Para ello, se emplean estrategias de enseñanzas principalmente expositivas con apoyos audiovisuales y, con menor frecuencia, se recurre al trabajo en pequeños grupos de discusión y a dramatizaciones de situaciones de la práctica profesional.

Si bien estas afirmaciones iniciales evidenciaron una escasa participación activa por parte de los estudiantes, también se identificaron ciertos momentos y situaciones (durante el desarrollo de las clases) que, se considera, contribuyen a la formación en la profesión. Allí, se manifestaron diferentes formas de articulación teoría-práctica, generalmente a través de la ejemplificación como del relato y análisis casos reales concretos, que conllevan habitualmente a la trasmisión de un modelo de actuación profesional. Asimismo, se pudo constatar que en ocasiones los docentes buscan que el estudiante aprenda una lógica de pensamiento que se ha denominado *razonamiento clínico*.

## **A modo de cierre**

El caso de la asignatura Terapéutica del lenguaje II y el análisis de sus clases teóricas, permitió un primer acercamiento para indagar en torno a las modalidades que asume la enseñanza universitaria en el campo de la salud, y más específicamente a la formación profesional de los fonoaudiólogos.

Si bien las Prácticas Hospitalarias que los estudiantes deben realizar en el marco de la propuesta de la cátedra no han sido consideradas en esta ponencia, llama la atención que lo ocurrido en tales instancias no haya sido objeto de reflexión en las clases teóricas observadas. Quedando supeditado a cuestiones de índole organizativa.

Por otra parte, en los registros analizados se evidencia la intencionalidad de enseñar habilidades y procedimientos como la anamnesis, la observación del desempeño del paciente durante la realización de las pruebas que se le soliciten, el diagnóstico/evaluación del paciente mediante el uso de Test; y la rehabilitación del

paciente. No obstante la gran mayoría de las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en sus clases se basan en el modelado de la práctica que se corresponde con un predominio de la actividad de observación por parte de los alumnos.

Cabría preguntarse si es factible configurar algunos momentos del proceso de enseñanza donde se promueva que los estudiantes puedan poner en práctica aquello que observaron hacer a otros. Es decir, instancias de aproximaciones graduales a las prácticas profesionales que se les modelan.

Sin embargo, es importante resaltar que, en este trabajo, se han abordado algunos elementos de la información obtenida en el trabajo en terreno. La triangulación con los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los sujetos involucrados y análisis de las prácticas hospitalarias son insumos necesarios para aumentar la comprensión acerca de cómo se dan estos procesos formativos en la práctica profesional del fonoaudiólogo.

## **Bibliografía**

- ANDER-EGG, E.** (1995): La planificación educativa: Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires: Edit. Magisterio del Río de la Plata.
- ANDREOZZI, M. et al.** (1999). Profesionalización docente y autonomía del profesorado: Algunas notas teóricas. Revista Redes para la Organización y Administración. Temas institucionales. Año IX (99), Mayo. Buenos Aires.
- BANDURA, A.** (1982). Aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.
- CAMILLONI, A.** (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. En: Aportes para un cambio curricular en Argentina. Bs. As. PS y Facultad de Medicina. UBA.
- COLL, C. S.; SOLÉ I.; GALLART I.** (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. En: Investigación en la Escuela, no. 3, Universidad de Barcelona, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Disponible en: [http://www.puc.cl/sw\\_educ/didactica/medapoyo/texto1.htm](http://www.puc.cl/sw_educ/didactica/medapoyo/texto1.htm)
- COLL, C. y VALS, E.** (1992). El aprendizaje y la enseñanza de procedimientos. En Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana, 81-132.
- DAVINI, M. C.** (1995). Una pluralidad de estrategias. En M. C. Davini: La formación docente en cuestión: Políticas y pedagogías (pp. 136 -144). Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A.** (1986) Ensayos sobre la problemática curricular. México. Trillas.

- EGGEN, P. Y KAUCHAK, D.P.** (2002) Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de Cultura Económica. México.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M.** (2004) Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Edit. Siglo XXI
- FINKELSTEIN, C.** (2007) La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica. Cuaderno OPFyL 17/23/09. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- FOLLARI, R. y BERRUEZO, J.** (1981) Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios. En Revista latinoamericana de estudios educativos. Vol. XI. N° 1. México. CEE. P. 6
- LUCARELLI, E.** (2007). (Dir.) Informe de Investigación UBACYT F051. Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la UBA (aprendizajes complejos, propuestas curriculares y dispositivos metodológicos de enseñanza y evaluación en el marco de la articulación teoría-práctica). Buenos Aires IICE Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- LUCARELLI, E.** (2009) La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Bs. As. Miño y Dávila.
- LUCARELLI, E.** (2011). (Dir.) Informe de Investigación UBACYT F092. La enseñanza de aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la UBA localizadas en instituciones de salud. Los espacios de formación para aprendizajes complejos de la práctica profesional en las carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires: el caso de Medicina. Buenos Aires IICE Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- LUCARELLI, E.** (2014). (Dir.) Informe de Investigación UBACYT 01/W568. La articulación teoría práctica, su relación con los aprendizajes complejos en el último tramo de formación de grado en sedes externas de desempeño profesional. Buenos Aires IICE Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- OSIMA LOPES, A.** (1995) Aula expositiva: superando o tradicional. En: Feltran, et al. "Técnicas de ensino: por que nao? Sao Pablo. Ed. Papirus
- SCHÖN, D.** (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid, Ed. Paidós

# Prácticas de escritura académica. Notas sobre una propuesta didáctica en la formación docente

FABIANA VIÑAS

MARÍA INÉS MONZÓN

MARCELO LÓPEZ

fabianavi@hotmail.com / mimonzon@live.com / panzizou@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos (FCE, UNER)

## I. Notas iniciales

La presente ponencia pretende socializar, en el marco de un Proyecto de Articulación Universidad- Instituciones Educativas, una propuesta didáctica de escritura académica que desarrollamos, desde hace años, en el equipo de cátedra de Taller de Psicopedagogía (Plan 1985) y Taller de Prácticas de Lectura y Escritura (Plan 2012) en el 4to año del Profesorado y/o Licenciatura en Ciencias de la Educación<sup>1</sup> de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNER-Paraná-Entre Ríos, Argentina.

Teniendo en cuenta las incumbencias de los graduados en Ciencias de la Educación, y considerando que los estudiantes están próximos a recibirse, uno de nuestros propósitos fundamentales es que se apropien de saberes y competencias que les permitan participar de las prácticas de escritura que la vida académica y profesional requieren, produciendo textos propios de diferentes géneros.

Lo que nos preocupa muy especialmente es que, a partir de ellas, nuestros estudiantes sean capaces de pensar, diseñar y comunicar *propuestas de enseñanza situadas* que respondan a preocupaciones concretas planteadas por docentes con los que realizan un trabajo de campo a lo largo del año, lo que les exige transformar el conocimiento aprendido (Scardamalia y Bereiter, 1992). Propuestas que trasciendan los “muros” de la universidad, para docentes “reales” de diferentes áreas disciplinares, niveles e instituciones educativas, con los que interactúan en distintas instancias de producción.

---

<sup>1</sup> Cabe aclarar que a partir de la implementación en el año 2013 del Plan de Estudios (2012), Taller de Prácticas de Lectura y Escritura se incluye en la formación del Profesor en Ciencias de la Educación y no en la del Licenciado.

## **II. Preocupaciones y opciones teóricas que sustentan nuestra propuesta didáctica**

A través de las distintas situaciones didácticas de nuestra propuesta de enseñanza propiciamos desde el aula universitaria, actividades en las que los estudiantes, futuros docentes, pongan en juego prácticas de lectura y escritura de manera recursiva y reflexiva, proponiéndoles producir textos propios que respondan a las preocupaciones particulares de sus interlocutores en contextos situados. En este sentido, la escritura adquiere una finalidad comunicativa y epistémica.

Somos conscientes de las dificultades de los estudiantes para enfrentar estas complejas tareas. Sin embargo, partimos de sospechar que las causas de dichas dificultades no residen en las carencias que “portan”, en lo que “no saben hacer” o “no hacen bien”.

En contrapartida, reformulamos el problema: que nuestros estudiantes universitarios tengan dificultades para escribir ¿no tendrá algo que ver con nuestras prácticas de enseñanza, con nuestras intervenciones y propuestas?

Ante este interrogante partimos de considerar que ingresar a una comunidad disciplinar implica apropiarse de usos instituidos, para producir e interpretar sus textos, y esto sólo puede hacerse con la ayuda de los miembros de esa cultura disciplinar, que muestren y compartan con los recién llegados las formas de interpretación y producción textual empleadas en su dominio de conocimiento (Carlino, 2004).

Nuestro compromiso ineludible con la formación docente consiste en ocuparnos tanto de los conocimientos disciplinares como de los diferentes modos de construcción, reelaboración y comunicación de los mismos (Carlino, 2005).

Esto supone asumir una concepción de lectura y escritura como *procesos cognitivos*, que se juegan en las relaciones con el conocimiento, vinculados al aprendizaje, posicionándonos desde un enfoque que sostiene su transversalidad en los distintos espacios curriculares y como *prácticas socioculturales*, que adquieren sentidos y características según los contextos de producción. Es por esto que, la preocupación por las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en contextos educativos no puede perder de vista las vinculaciones con las transformaciones sociales en las que se inscriben -desigualdades sociales, nuevas tecnologías, nuevas formas de ciudadanía- ni dejar de considerar los desafíos que éstas presentan a las instituciones educativas.

Las dos perspectivas de abordaje de la lectura y la escritura mencionadas anteriormente fundamentan nuestra concepción de *alfabetización*, como un proceso inacabado e inacabable, desde una perspectiva amplia que no pierde de vista el escenario cultural actual.

En este marco, nuestra intención es la de proponer a los estudiantes situaciones de producción de textos propios de diferentes géneros: informes de lectura, ponencias, artículos de divulgación, prólogos y reseñas de libros, cartas a docentes, propuestas de enseñanza, etc. El desafío consiste en que asuman un compromiso y un posicionamiento frente al hacer, propio y ajeno, que comprendan que toda práctica supone presupuestos, implícitos o explícitos, que es necesario develar y revisar y que las herramientas teóricas son instrumentos de análisis y mejora de las mismas. Esto implica propiciar la comprensión y comparación de perspectivas epistemológicas y metodológicas para interpretar y analizar problemáticas educativas.

Para comprender nuestra propuesta de escritura, es necesario comentar brevemente la organización de la cátedra. Esta se estructura en torno a cuatro Módulos: Presupuestos Epistemológicos del Aprendizaje, Lectura y Escritura, Fracaso Escolar y Propuestas de Enseñanza. Cada uno de ellos se corresponde con Trabajos Prácticos que, a su vez, se orientan y dan sentido a la elaboración del Trabajo Final: Elaboración de Propuestas de Enseñanza. Todos exigen una reelaboración que les de coherencia, y guardan relación con un Trabajo de Campo. Este último se desarrolla durante el cursado e implica la observación y registro de una secuencia didáctica sobre un tema de un espacio curricular y la realización de una entrevista a un docente acerca de sus preocupaciones, concepciones y prácticas. Estas instancias se constituyen en el contexto de producción de las escrituras de los estudiantes.

La propuesta de escritura dirigida a un destinatario específico se inicia en el Trabajo Práctico N° II: Escrituras de cartas a docentes anticipando la elaboración de una propuesta de enseñanza alternativa y fundamentada teóricamente. Continúa y se reorganiza con la elaboración del Trabajo Final. En todos los casos, supone la articulación con otras tareas realizadas por los estudiantes a lo largo del año, las que complementan, recursivamente, prácticas de lectura y escritura: lectura de la bibliografía, comentarios e intercambios orales, presentaciones de textos, interpretación de situaciones y problemáticas educativas, formulación de interrogantes problematizadores, análisis y discusión de encuadres teóricos y metodológicos, elaboración de informes críticos de lectura, resúmenes, etc.

### **III. Condiciones didácticas presentes en las situaciones de escritura propuestas a los estudiantes**

Nos proponemos aquí, describir las condiciones didácticas que configuran las situaciones de escritura diseñadas. Así, intentaremos responder a algunas pregun-

tas: ¿cómo contribuir, desde la enseñanza universitaria, a que los estudiantes se conviertan progresivamente en escritores autónomos, competentes y reflexivos, usuarios y productores de conocimiento?, ¿qué características deberían tener nuestras intervenciones y apoyos para lograr dicho propósito?, ¿qué interacciones promover?, ¿qué condiciones garantizar con las actividades y tareas que planteamos?

La propuesta que, como planteamos anteriormente, tiene como fin último favorecer el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a que se apropien de la lectura y la escritura como prácticas sociales de una determinada comunidad discursiva, procura, por un lado, que ellos vivencien y pongan en juego procesos y quehaceres implicados en la construcción de un texto propio -propuesta de enseñanza-, con una finalidad comunicativa -destinada a un docente con preocupaciones particulares y en un contexto situado- y, por el otro, generar las instancias necesarias para que puedan reflexionar sobre sí mismos como productores y lectores. Veamos algunas de ellas:

✓ Proponer **prácticas de lectura y escritura en contextos comunicativos situados**. En este sentido, poner a los alumnos en situación de diálogo, intercambio y producción textual, con un docente real y no solamente con los profesores de la cátedra, algo no frecuente para ellos. Considerar a los docentes de diferentes niveles e instituciones como interlocutores de la producción, coloca a los estudiantes, en posición de escritores y enunciadores, frente a múltiples desafíos: considerar una situación comunicativa auténtica, a un destinatario - docente con el que establecen un vínculo particular -, unos propósitos o finalidades para sus textos - en base a preocupaciones expresadas en relación a contenidos disciplinares específicos -, unos modos de expresar y organizar lo que quieren decir - a través de ciertas estrategias discursivas y argumentativas -, entre otros aspectos. Esto implica adecuaciones, transformaciones y reelaboraciones del conocimiento.

✓ Propiciar el abordaje de **múltiples tareas**. La producción textual supone y requiere procesos que involucran actividades previas. La escritura de textos destinados a docentes se produce después de ofrecer a los alumnos, y sostener a lo largo del año, diversas actividades de lectura y relectura de textos, escritura, revisión y reescritura constante, así como intercambio y discusión. Esto se vincula con la recursividad de la lectura y la escritura y con la necesidad de que los alumnos se hayan apropiado de los temas sobre los que escribirán. Así, les proponemos instancias de planificación, elaboración de esquemas y borradores, revisiones y reescritu-

ras, tareas no siempre presentes en las propuestas didácticas en el ámbito académico.

✓ Favorecer **situaciones grupales de escritura**. En general, salvo excepciones donde se escribe individualmente, se propone realizar el trabajo en pequeños grupos -dos o tres alumnos-, lo que enriquece la producción escrita en tanto genera intercambio y discusión de puntos de vista y construcción de acuerdos. Esto es vivenciado por los estudiantes como un aspecto que les otorga confianza y favorece la resolución de una tarea que experimentan difícil y compleja. Además, se sostienen, a lo largo del proceso, instancias de interacción con los docentes de la cátedra y los profesores para los que escriben sus propuestas.

✓ Ofrecer **orientación, apoyo y acompañamiento de la situación de escritura con las intervenciones docentes** ajustadas, en las diferentes instancias -planificación, textualización y reescritura-. Nuestra tarea consiste en aportar guías y consignas y explicitar pautas y criterios de escritura y revisión, acordados conjuntamente con los estudiantes. Un momento importante en el proceso de escritura consiste en aproximarlos a la lectura y análisis de propuestas de enseñanza de lectura y de escritura publicadas en diversos materiales -libros, revistas especializadas, etc.-así como a los trabajos finales de ex-alumnos para ofrecer modelos del género textual que les proponemos producir.

✓ **Explicitar los criterios y presupuestos en las tareas de escritura**. Es importante que los docentes explicitemos a los alumnos, el *por qué*, el *para qué* y el *cómo* de cada situación de escritura, además de *qué* aprendizaje generará su producción y *cuál* es el aporte que brinda a su formación. De este modo, los estudiantes se comprometen con ella y enfrentan en mejores condiciones sus desafíos. Explicitar lo que esperamos de sus producciones evita que tengan la necesidad de “adivinar” cuáles son nuestras expectativas, ya que los requisitos que debe cumplir un trabajo para ser aprobado varían en cada situación y en las diferentes cátedras.

✓ Proponer la **escritura de diferentes géneros textuales**, enfatizando prácticas discursivas dialógicas, especialmente cartas y propuestas de enseñanza situadas y fundamentadas. Estos textos deben adecuarse a las particularidades de la propuesta didáctica y a la vez comparten los propósitos de los textos argumentativos, en tanto intentan convencer a un docente sobre el valor, sentido, importancia, viabilidad de una alternativa a través de fundamentos, razones, explicaciones y diversas estrategias discursivas -recurrir a citas, ejemplos de registro y entrevista,



etc.-. Producir un texto de esta naturaleza implica apropiación crítica de conceptos teóricos, uso adecuado de la bibliografía, consideración de las relaciones entre lo leído y la situación comunicativa -preocupaciones del docente, grupo, nivel escolar, contenido disciplinar, institución-. En este sentido, acompañamos y otorgamos pautas respecto de lo esperado en relación a la organización, estructura, desarrollo y presentación formal de la propuesta, etc.

En suma, la propuesta de escritura considera como condiciones didácticas fundamentales el abordaje de prácticas contextualizadas, refiriendo a genuinas situaciones comunicativas de diálogo con los docentes, destinatarios reales, con preocupaciones particulares en relación a contenidos disciplinares específicos. Para ello, promueve instancias de interacción con pares y docentes de la cátedra, a través de múltiples tareas de lectura y escritura y ofrece un acompañamiento sostenido, por medio de orientaciones, guías y criterios, en todos los momentos de la compleja tarea que atraviesan los estudiantes en la producción de propuestas de enseñanza en distintas áreas curriculares y niveles educativos.

#### **IV. Las voces de nuestros estudiantes como interlocutores de nuestra propuesta: ¿qué sentidos le atribuyen a estas prácticas discursivas en sus trayectos de formación?**

Recuperaremos aquí las voces de los estudiantes a partir del análisis de sus autoinformes<sup>2</sup>, haciendo foco en el significado/sentido que otorgan a las tareas de escritura propuestas en términos de aprendizaje. Esto nos permite aproximarnos a las representaciones y vivencias que experimentan, sus actitudes para enfrentar la tarea y, sus concepciones sobre la escritura y los aspectos priorizados durante el proceso de producción textual.

Abordaremos a continuación cinco aspectos de los autoinformes. A saber:

- a.** Cuestiones que consideran fundamentales al enfrentar la situación de escritura.
- b.** Momentos del proceso de escritura y aspectos en los que focalizan sus modificaciones.
- c.** Aspectos que obstaculizan/dificultan la situación de escritura.

---

<sup>2</sup> Los autoinformes son escritos individualmente por los estudiantes con posterioridad a la producción del primer esbozo de la propuesta de enseñanza destinado a los docentes (Trabajo Práctico II: elaboración de cartas). Dichos textos implican un trabajo metacognitivo sobre la actividad de escritura realizada, sobre sus representaciones, concepciones, vivencias y actitudes al enfrentar la tarea de producción.

**d.** Aspectos y estrategias que favorecen la situación de escritura.

**e.** Significados y sentidos que le otorgan en términos de aprendizaje en sus trayectos formativos.

**a.** Ante la pregunta ¿qué aspectos tuviste en cuenta para producir este texto? los alumnos señalan, entre los fundamentales: a la *situación comunicativa* y al *lector o destinatario del texto: los docentes*, así como a las *pautas y criterios de la consigna* presentada. En segundo término, mencionan aspectos vinculados a los aportes teóricos de los textos abordados, etc.

“Cuando encaramos la escritura pensamos cómo escribirlo, de qué manera nos dirigiríamos, con qué lenguaje, los tipos de verbos, en el sentido de que con el docente tenemos muy buena relación, lo cual nos hizo escribirlo en segunda persona, usando el “vos”. Al principio esto nos parecía como menos académico, pero pensando que era un texto dirigido a él y pensando en la confianza que teníamos, decidimos escribirlo así”.

“En primer lugar, tuve en cuenta a la docente para quien escribía y sus preocupaciones. Me parecía importante poder expresar lo que yo pensaba sobre algunos comentarios que me había hecho y sobre lo observado en clases. Pero a veces yo soy demasiado frontal, me interesaba controlar esto... por eso tuve en cuenta el lenguaje”.

“Nos interesaba la comunicabilidad, que podamos decir algo que a la docente le resulte interesante y que el texto sea útil para ella y para nosotras como primer panorama de lo que sería luego nuestra propuesta. Consideramos la organización previa (textos, borradores), los requerimientos de la consigna y los criterios de evaluación, o sea los lineamientos que nos dieron para producir el texto, así definimos los objetivos, finalidades y organización del texto.”

“Para lograr este propósito utilicé varias estrategias: hablarle de cuestiones sobre las que dialogamos en la entrevista o que observé en sus clases, no recurrir a la cita desmedida de textos de la bibliografía (porque esto siempre provoca una distancia entre el emisor y el receptor), dirigirme a ella de un modo coloquial, sin dejar de lado la seriedad de los temas abordados.”

“Antes de comenzar a escribir, debatimos con mis compañeras respecto de lo que considerábamos importante tener en cuenta a la hora de producir nuestra primera instancia de comunicación escrita con la docente. Decidimos que intentaríamos dar cuenta de dos cuestiones importantes: en primer lugar la intención de establecer un diálogo con ella, en el que nos posicionáramos como partes iguales que intercambian experiencias y posturas acerca de la problemática que nos convoca; por lo que entendimos conveniente que el texto no caiga en un diálogo unilateral donde “recetemos” cómo mejorar la enseñanza. Preferimos centrarnos fundamentalmente en la reflexión sobre las prácticas y supuestos acerca de la lectura y su enseñanza y que nos permita aportar a la construcción de estrategias que posibiliten mejorarlas. En segundo lugar, consideramos fundamental atender al contexto en el que se inscribirían nuestras sugerencias. Partiendo de esta realidad, nos propusimos reflexionar sobre la misma desde los aportes que nos brindaban ciertos autores trabajados para proponer estrategias que permitan transformarla, sin intenciones de cerrar la discusión, aportando a la reflexión y a la acción. Teniendo en cuenta esto, seleccionamos los ejes que abordaríamos.”

En síntesis, los aspectos priorizados por los estudiantes al enfrentar la tarea de escritura, fundamentalmente en el momento inicial del proceso o planificación, son: la situación comunicativa, considerando al lector de sus cartas, con sus preocupaciones particulares; las pautas y criterios de la consigna propuesta que, en este caso, guiaban la producción, dando pistas respecto de cómo adecuar el texto - en su propósito y organización, etc.- al contexto de producción.

**b.** En relación a los momentos del proceso y a los aspectos modificados, los relatos de los alumnos nos permiten “visualizar”, cómo se pone en juego la recursividad y el carácter cíclico que adquieren la escritura y la lectura. Identifican y describen momentos y procedimientos específicos, muchas veces no visibles para los docentes, que atienden a distintas dimensiones.

“El primer momento que es muy importante, y que no se puede ver, fue de charla con mis compañeras. Llevó mucho tiempo ponernos de acuerdo. Hicimos un bosquejo general de lo que sería la estructura del trabajo, identificamos la problemática y pensamos las alternativas, seleccionamos la bibliografía, comentamos lo que dicen los autores, alguna de nosotras leía partes importantes de las fotocopias y los resúmenes. En segundo lugar empezamos a escribir las

ideas, con respecto a las pautas de la consigna y los criterios de evaluación, objetivos y organización del texto. En tercer lugar, leímos todo el texto y comenzamos a modificar cuestiones de redacción, palabras, frases e ideas que se repetían, íbamos suprimiendo, modificando. En cuarto lugar, leímos de nuevo, revisando los criterios de evaluación y si los íbamos cumpliendo. Volvimos a modificar cuestiones de redacción y aspectos que no estaban muy claros, explicándolos más. La mayoría de lo que modificamos tuvo que ver con que el texto sea comunicable, es decir que no sea muy teórico, muy chocante, que sea entendible, revisando si lo que decía estaba dicho de la mejor manera.”

“En mi actividad de escritura fue muy importante la actividad previa realizada: la lectura de bibliografía, la selección de temas, el esquema organizador. No comparto la idea de “andá escribiendo como vaya saliendo, después revisás” que muchos tienen. Yo prefiero revisar permanentemente. Escribo una parte y vuelvo para controlar que sea coherente, que responda al propósito general.”

“Momentos que tuve en cuenta: lectura de los textos, selección de textos y citas adecuadas, esquema organizativo, primera escritura, lectura y corrección de ésta, segunda escritura, lectura y revisión. Las modificaciones fundamentales pasaron por limitar y precisar el texto para no irnos por las ramas.

Podríamos decir que nuestra escritura es una constante reescritura, ya que hay una revisión constante tanto del sentido y la coherencia de lo que deseamos expresar, como así también de que la forma en que redactamos permita una lectura lo más armónica posible, es decir sin ruidos provocado por una mala redacción.”

“Antes de realizar la escritura volvimos a retomar los textos para tratar de realizar un recorte teórico sobre lo que trataríamos. Esto nos demandó tiempo. Luego realizamos un croquis sobre los ejes centrales del texto. No estamos acostumbradas a realizar borradores antes de comenzar con la escritura, ésta es una práctica que estamos aprendiendo y nos lleva tiempo. ¿Qué quiero decir con esto? Al tener que realizar algún texto usualmente nos sentamos en la computadora y vamos escribiendo, borrando y volviendo a escribir. En este caso, luego del pequeño croquis, que fue un poco ambicioso, pasamos a la computadora tratando de avanzar lo más que podíamos. Hasta que sufrimos un estancamiento y decidimos continuar al día siguiente. Al otro día proseguimos en donde habíamos dejado, para después sí volver al principio y leer de manera completa

el texto. A medida que avanzábamos, nos íbamos dando cuenta que el croquis inicial era muy ambicioso y que no podríamos poner todo lo que habíamos decidido, ya que debíamos cumplir con aspectos formales respecto a la cantidad de hojas, y tampoco podía ser tan larga ya que era una carta y no queríamos que resulte densa. El último día revisamos los errores de concordancia, la cuestión de los verbos, ortográficos, etc.”

En síntesis, los alumnos señalan relevante el comentario/intercambio oral con pares, la relectura de los textos, la elaboración de esquemas y la escritura y reescritura de borradores en sus diferentes versiones, la lectura de los mismos, la revisión de diferentes aspectos -las primeras reescrituras más vinculadas a la coherencia, estructura etc. y las últimas, a los aspectos más cosméticos como puntuación, ortografía, repeticiones y aspectos formales. Estas descripciones parecen estar mostrándonos el valor que los estudiantes otorgan al intercambio oral, la discusión y la confrontación antes, durante y después de escribir, así como a la reescritura, en tanto instancia reflexiva que permite modificar y mejorar ciertos aspectos del texto. Sus relatos nos muestran de manera genuina cómo, cuando los docentes lo solicitamos, los estudiantes reflexionan metacognitivamente sobre los procedimientos implicados en sus actividades académicas de escritura, sobre la recursividad de la misma, la importancia que atribuyen a las lecturas realizadas desde la cátedra a lo largo del año para estructurar el texto y toman conciencia de las modificaciones que realizan.

c. Frente a la pregunta ¿cuáles fueron las dificultades u obstáculos que se te presentaron en el proceso de producción textual?, los alumnos señalan que lo que más les cuesta es enfrentar la tensión entre los conceptos teóricos propuestos en la bibliografía y la construcción de un texto nuevo adecuado a la situación comunicativa real. Es decir, reconocen como uno de los mayores obstáculos de la situación planteada, la elaboración de un texto propio, ya que esto les exige una reelaboración y transformación del conocimiento.

“Cuando encontrábamos alguna idea de algún autor, que decía lo que nosotras queríamos decir, nos costaba desprendernos del texto.”

“Algunas dudas a la hora de proponer líneas propositivas al docente eran las referidas a los conceptos, ya que no queríamos poner muchas citas y queríamos armar una definición propia que sea coherente.”

“La mayor duda y obstáculo es mi ansiedad por saber si a quien va dirigido el texto le interesará, entenderá, valorará aquello que escribimos...si está escrito claramente. También si logramos desarrollar pertinentemente lo deseado.”

“Un inconveniente con el que me crucé a cada paso fue el hecho de seleccionar la cantidad de citas o comentarios sobre autores. Porque no quise excluirlas, pero tampoco colocar demasiadas. Con tareas de este tipo se nos exige la apropiación de la bibliografía y a la vez, ponernos en el lugar del docente para proponer respuestas a las problemáticas concretas.”

“Lo que siempre nos deteníamos a pensar era si los aportes estaban lo suficientemente fundamentados, si el texto era muy teórico o muy sencillo, si era pobre, denso o pesado.”

En síntesis, la elaboración de textos propios, adecuados a situaciones y propósitos comunicativos específicos, coloca a los estudiantes frente a una tarea de difícil resolución, pues les demanda poner en juego complejos procesos, que implican intercambios entre pensamiento, textos y contextos situados, antes que reproducir información, a lo que están más acostumbrados. Esto nos hace repensar nuestros modos de intervención y acompañamiento para intentar estrechar la brecha que muchas veces existe entre nuestras expectativas respecto de las prácticas de los estudiantes y lo que efectivamente enseñamos para alcanzarlas.

**d.** Cuando les preguntamos ¿qué aspectos te ayudaron a enfrentar la tarea? y ¿qué estrategias tuviste en cuenta para sortearlos? los alumnos señalan fundamentalmente la interacción con otros -grupo de pares, docentes de la escuela o la cátedra-, la relectura de los textos trabajados y la elaboración de borradores. Los estudiantes valoran positivamente el comentario y la revisión entre pares, así como las devoluciones escritas de los docentes de la cátedra y del docente con el que trabajan en sus distintas instancias, reconociéndolos como factores que ayudan a mejorar y a avanzar en la construcción de sus propuestas finales.

“Los aspectos que más nos ayudaron fue el poder debatir y consensuar con el grupo de trabajo, la lectura del material de cátedra y las consultas a las docentes de la cátedra. Creo que una de las estrategias fundamentales fue el debate al interior del grupo.”

“Nos ayudó corregir en varias oportunidades, con distintos borradores, ir cambiando, modificando cuestiones y plantearlas de otra forma, luego de varias lecturas, de revisar las observaciones y entrevistas, de leer o releer la bibliografía para cerciorarnos de la manera en que utilizábamos los conceptos. La vuelta al texto era constante. Fundamentalmente, nos ayudó interactuar y discutir con mi compañera. Frente a cualquier circunstancia que se nos presentaba parábamos, pensábamos, leíamos lo escrito, decíamos lo que considerábamos y llegábamos a un acuerdo para mejorarlo.”

“Saber más o menos de antemano qué queríamos escribir, acordando con mi compañera de entrada, me dio seguridad. A los problemas de escritura los solucionábamos charlando con mi compañera, buscando juntas una forma más coloquial sin irnos de la idea, para que no quede muy teórico, pensábamos en la docente, en su forma de expresarse...siempre tratándonos de ponernos en su lugar. Las estrategias que nos sirvieron son las que veníamos haciendo, leer y releer, modificar y cambiar.”

“Nos hacía sentir seguras releer algunos textos trabajados. Frente a los obstáculos, por sobre todo el apoyo de mi compañera fue lo central, que nos ayudábamos mutuamente cuando nos sobrepasaba la situación. También recibimos el apoyo de compañeras del grupo y de otras compañeras que ya han cursado la materia y que por ahí nos aconsejaban sobre cómo podíamos encarar el texto.”

“Ayuda darle el texto a una persona que no sea de la Facultad para que te lo lea, ver si lo entiende y cuán comunicable lo encuentra.”

“También lo grabamos y luego lo escuchamos como una manera de tomar cierta distancia que nos permita otra perspectiva.”

En síntesis, condiciones presentes en las situaciones propuestas, como por ejemplo la interacción con otros, la relectura del material bibliográfico y del escrito por ellos y la revisión permanente para la reescritura y mejora de los textos, son las más valoradas por los estudiantes a la hora de enfrentar la complejidad de esta práctica de escritura.

**e.** Frente a las preguntas ¿qué pensás sobre la propuesta de escritura y sobre tu proceso durante la misma, al haberla finalizado?, ¿cuál crees que es su

sentido o función? y ¿qué aprendiste al realizar esta tarea? los estudiantes señalan, en primer lugar, que estas situaciones de escritura no son muy frecuentes en la universidad, considerándolas, innovadoras y novedosas. En segundo lugar, reconocen su valor formativo. Finalmente, expresan múltiples aprendizajes que remiten a las relaciones entre escritura y pensamiento, a la reelaboración de los textos y a la función epistémica de la escritura.

“Esta propuesta me hizo responsabilizarme sobre mi escritura y lectura, sobre todo porque la interlocutora es una docente real que leerá y valorará lo escrito y esto genera un mayor desafío. Estas son tareas que haremos como futuras docentes y debemos saber transmitir lo que pensamos y poder fundamentar. Valoro el desafío de ir formándonos -en compañía de la cátedra- en la difícil pero imprescindible tarea de escribir.”

“La propuesta de escritura es una experiencia muy rica para nuestra formación, muchas veces nos dicen que no sabemos escribir, pero tampoco nos enseñan. Creo que esta manera, es decir el hecho de escribir una y otra vez y escribir para alguien que te da sus correcciones es un aporte a nuestro proceso de escritura.”

“Con esta actividad aprendimos que es muy útil construir un texto para alguien real dentro del ambiente académico, es algo que no hacemos durante la carrera y es una de las mayores dificultades, escribir pensando en alguien ¿interpretará aquello que quisimos decirle? ¿pensará otras cosas que no propusimos? ¿reconocerá las buenas intenciones que tuvimos al escribir? Hay exigencias desde lo académico y también características del lector que hay que tener en cuenta de verdad.”

“Llegué a la conclusión sobre cuan importante es la escritura en todos los aspectos de la vida, y me di cuenta también de mis grandes fallas sobre el proceso de escritura y de que necesito aprender muchísimo. Creo que la cátedra me brindó muchas herramientas y logró que sea más exigente conmigo misma cuando realizo algún tipo de escritura, formal o informal.”

“Esto de poder dar nuestro aporte, nuestra mirada a una persona concreta y no únicamente a nuestro profesor de cátedra, es necesario y útil. Aprendimos a escribir un texto propio desde nuestras experiencias, conocimientos, ideas y pensamientos. Aprendí también a plantearme objetivos de antemano, que planifi-



car facilita la tarea, y a organizar el texto, a tener en cuenta a otro como lector concreto.”

“Escribir pensando en los lectores, el lenguaje y el modo de escritura que se va a utilizar es central para cualquier formación y más en una carrera como la nuestra en la que el elemento más fuerte va a ser el lenguaje y la comunicación. Aprendí que cuando uno escribe tiene que tener en cuenta muchos factores, que la escritura ayuda mucho a pensar y repensar las ideas que uno quiere expresar, a organizar los conocimientos y aprendí lo difícil que es lograr todo lo anterior.”

“Me parece interesante porque se escribe para algo, hay que tener en cuenta al otro, no es ficticio lo que se escribe y nos ayuda a aprender a utilizar la escritura como herramienta de comunicación.”

“Escribir, volver, dejar para continuar al día siguiente, etc. me resulta un poco tedioso, me genera rechazo. Al mismo tiempo, siempre hay algo que corregir, que modificar, y eso está bueno porque nos ayuda a crecer como escritores con modos de escribir a los que no estoy acostumbrada.”

“Las prácticas de escritura que hemos realizado tienen como sentido que empecemos a delinear nuestra propuesta final y poder comunicarle a la docente sobre ésta. La propuesta de escritura es exigente y eso colabora a que aprendamos a ser más autocríticos y más evaluadores de nuestras propias producciones.”

“No siempre ocurre en esta facultad. Creo que la función de esta propuesta es devolverle el sentido a nuestras escrituras.”

En síntesis, los estudiantes señalan, en primer lugar, que estas situaciones de escritura no son muy frecuentes en la universidad, considerándolas interesantes, innovadoras y no habituales en la formación inicial. En segundo lugar, reconocen su valor formativo en tanto los ayuda a crecer como escritores, autores de textos propios de su campo profesional. En tercer lugar, expresan múltiples aprendizajes que remiten a las relaciones entre escritura y pensamiento y a la necesidad de reelaboración del conocimiento que genera la situación comunicativa (función epistémica de la escritura), experimentan el sentido de la escritura (como herramienta de comunicación) y vivencian lo complejo que resulta dialogar con otro a través de la escritura y elaborar propuestas de enseñanza. Finalmente, consideran

que aprender a escribir es necesario en su formación y que al hacerlo aprenden no sólo conocimientos disciplinares sino un modo de relacionarse con el conocimiento, de reflexionar y tomar conciencia de los procesos que ponen en juego al escribir, competencias fundamentales en la formación de todo educador, reconociendo en sus trayectos el apoyo y acompañamiento de la cátedra para enfrentar este desafío.

## **Bibliografía**

- Carlino, Paula.** (coord.) (2004): “Leer y escribir en la universidad”. Colección *Textos en Contexto*, N° 6. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida Revista Latinoamericana de Lectura.
- (2005). “Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel.** (1999): “Construir la escritura”. Barcelona: Paidós.
- Ferreiro, Emilia.** (1999): “Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro.” México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, Delia; Stella, Paula y Torres, Mirta.** (2009): “Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.” Buenos Aires. Paidós.
- Milian, Marta y Camps, Ana.** (comps.) (2000): “El papel de la Actividad Metalingüística en el aprendizaje de la escritura”. Rosario: Homo Sapiens.
- Pipkin, Mabel y Reynoso, Marcela.** (2010): “Prácticas de lectura y escritura académicas.” Córdoba: Comunicarte.
- Scardamalia, Marleney Bereiter, Carl.** (1992): “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita”. En *Infancia y Aprendizaje*. 58,43-64.
- Teberosky, Ana.** (1995): “Más allá de la alfabetización”. Buenos Aires: Santillana.
- Tolchinsky, Liliana y Simó, Rosa.** (2001): “Escribir y leer a través del currículum”. Barcelona: ICE/ Horsori.

# **Ejercicio "Garra": ejercicio de simulación interdisciplinario de conducción estratégica y resolución de conflictos**

ANDREA ESTELA WALTER

andreaestellawalter@gmail.com

Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF)- Facultad de la Fuerza Aérea Argentina-

Escuela de Aviación Militar (EAM).

## **Objetivos**

- Reconocer a la Defensa Nacional como una labor mancomunada de todas las fuerzas de la Nación, conjuntamente con otras instituciones y ciudadanía en general.
- Vivenciar la simulación de una situación de crisis asumiendo roles pertinentes y característicos de cada profesión y especialidad.
- Consolidar los conceptos aprendidos en las asignaturas Poder Aeroespacial, Doctrina específica y conjunta, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Derecho Internacional, Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, Nuevos Escenarios de las Relaciones Internacionales, a través de la puesta en práctica de todos los conocimientos adquiridos.
- Promover la interacción entre los cadetes de esta institución con sus pares del Ejército y Armada, con alumnos universitarios y miembros de otras instituciones del ámbito nacional y provincial.
- Valorar el acervo cultural existente en la Escuela de Aviación Militar, contenido en la Sala de Honory Salas de Malvinas, conducente a afianzar nuestra identidad y nuestras raíces.

## **Metodología**

El "Garra" es un ejercicio de gabinete, que se desarrolla en una jornada, durante el mes de setiembre, en las instalaciones del Escuadrón Estudios y Escuadrón Instrucción (Comedor de Cadetes). La preparación de este ejercicio lleva varios meses

(reuniones de coordinación, asignación de roles, diseño de incentivos, elaboración del escenario, confección de ordenes fragmentarias, etc.), permitiendo la interacción e integración entre ciudadanos civiles y ciudadanos militares, que comprenden que la Defensa Nacional se debe realizar conformando un equipo, buscando el logro de los Objetivo Esenciales contenidos en el Preámbulo de nuestra Constitución, que se ven reflejados en el espíritu nacional.

## **Desarrollo**

En sus inicios en el año 2001 el ejercicio "Garra" comenzó siendo un juego operativo que se basaba en las estadísticas del Conflicto de Malvinas y que sólo era realizado en el ámbito interno por los cadetes de la Escuela de Aviación Militar (EAM), para luego convertirse con la apertura al ámbito académico universitario en un ejercicio conjunto de conducción estratégica y resolución de conflictos internacionales.

Este ejercicio fue atravesando distintas etapas; producto de las experiencias, aciertos y dificultades vivenciadas en cada edición, además de la incorporación de nuevas tecnologías, nuevos actores en la organización y diseño del escenario, como así también en la participación de la simulación misma.

Las primeras cinco ediciones del Garra se desarrollaron como un ejercicio limitado al ámbito militar. Sólo se analizaban las acciones operativas de dos bandos enfrentados, para lo cual se examinaba la efectividad del accionar de cada uno sobre la base de las estadísticas reales del conflicto del Atlántico Sur. Cabe destacar que estos primeros ejercicios sufrieron una paulatina incorporación de tecnologías en su desarrollo de manera tal que avanzaron desde un juego de azar regido por una ruleta a estadísticas manejadas por programas de computadoras.

El sexto ejercicio, en el año 2006, marca el comienzo de la principal transformación del Garra ya que en dicha oportunidad concurren los primeros observadores civiles. Ello fue el puntapié inicial para lograr la interacción entre la Universidad Nacional de Córdoba y la Escuela de Aviación Militar.

El ejercicio consta de dos partes: la fase diplomática, que se lleva a cabo durante la mañana y la fase militar que se realiza por la tarde.

En la fase diplomática, a cada alumno se le asigna un rol institucional que debe desempeñar a los fines de resolver las situaciones que se le plantean. En esta parte de la experiencia los alumnos- cadetes intervienen como asesores del Ministerio de Defensa.

Los hechos ocurren en tiempo simulado (días o semanas), período durante el cual los participantes reciben por parte de la oficina de simulación, datos e información de situaciones (estímulos) que buscan acrecentar los riesgos de una escalada de la situación original e incrementan los niveles de tensión, las cuales deberán resolver. La trama del ejercicio se basa en un escenario y un guión de sucesos los más cercanos posibles a la complejidad de la realidad, de modo que los jugadores de la simulación estén obligados a dar respuestas ajustadas a los mismos. Dichas respuestas se basan en procedimientos y recursos existentes, fundados en los mecanismos institucionales previstos en el marco legal del Estado de Derecho, (constituido por fuentes tales como: Constitución Nacional, Tratados internacionales ratificados por la República Argentina, Ley de Ministerios, Ley Defensa Nacional, Ley de Reestructuración FF.AA, Ley de Seguridad Interior, etc.), el Derecho Internacional Humanitario y los Derechos Humanos, con el fin de que tengan validez. La resolución de las situaciones presentadas permite entre otras cosas, identificar reacciones y evaluar las respuestas ante circunstancias particulares y validar mecanismos de coordinación.

Por otra parte, es necesario resaltar que la función de defensa del Estado, es mucho más que la defensa armada. Entendiendo esta actividad como actividad total, que compromete a todo el Estado. En el ejercicio esta circunstancia se enfoca desde la perspectiva de la seguridad humana como paradigma que ubica al ser humano y su dignidad como el centro, fundamento y límite de cualquier acción estatal. En este mismo sentido el ejercicio introduce a la par del manejo del conflicto un evento de "emergencia o desastre" paralelo, de origen natural o antrópico, que insume recursos disponibles para la gestión del conflicto, pero que debe ser manejado de forma racional y no improvisada.



Fase Diplomática - Reunión del Codena



Equipo de Cruz Roja y Oficina de Simuladores

Finalizada la fase diplomática, se da inicio a la fase militar, para llevar a cabo las misiones en ejercicio del derecho de legítimo defensa de los estados reconocido por la comunidad internacional. Lo cual demanda la formación de los Estados Mayores del Estado Rojo y el Estado Azul, que cuentan con sus respectivos Centros de Información y Control (CIC).

Para efectuar las misiones, el ejercicio se basa en estadísticas extraídas del conflicto por las Islas Malvinas. En una serie de computadoras se cargan planillas de Excel, las cuales hacen referencia a aspectos en los que los pilotos no tienen influencia (meteorología, falla técnica del avión, falla en la navegación y factor humano). Un programa alberga dichas estadísticas y mediante funciones de probabilidad determinan el desarrollo de la misión.

### **Concepto de la operación**

Durante el ejercicio se forman escuadrillas de aviones: caza bombarderos, caza interceptores, de ataque, helicópteros, transporte y personal de artillería antiaérea, por cada bando. Las operaciones aéreas incluirán misiones de ataque, bombardeo, interceptación, transporte aéreo y búsqueda y salvamento.

El ejercicio consta de cuatro fases:

- Fase I: Despegue
- Fase II: Navegación
- Fase III: Ataque
- Fase IV: Regreso

## Fase I: Despegue

Jugarán en el aula los siguientes momentos:

- Momento 1: Meteorología
- Momento 2: Factor Humano
- Momento 3: Falla Técnica

Nota: Si despegan con meteorología marginal, irán por computadoras con mayor dificultad. Aquel que supere todos estos eventos y quede como jefe de ella. Solicitará autorización para despegue.

## Fase II: Navegación

Se jugarán los siguientes momentos:

- Momento 1: Problemas De Navegación
- Momento 2: Interceptación

Nota: este momento será jugado por los pilotos de caza interceptora cuando llegue a la mesa la escuadrilla de caza-bombardeo que deban interceptar, los averiados seguirán por computadoras con mayor dificultad

## Fase III: Ataque

Se jugarán los siguientes momentos:

- Momento 1: probabilidad de derribo de la artillería antiaérea.
- Momento 2: probabilidad de resultar averiado por la artillería antiaérea.
- Momento 3: probabilidad de impacto del caza-bombardero o avión de ataque en el objetivo material.

Nota: a los momentos de la artillería antiaérea los jugarán los artilleros designados.

## Fase IV: Regreso

Se jugarán los siguientes momentos:

- Momento 1: Interceptación en el regreso.

Nota: luego de este momento deberá transmitir el informe preliminar en vuelo.

- Momento 2: Probabilidad de tener problemas en la navegación de regreso (averiado o no).

Nota: si regresa averiado o con meteorología marginal jugará con computadoras con mayor dificultad. Luego, realizará la comunicación solicitando el aterrizaje final.

El operador de torre de control de vuelo y todos los que estén asignados en las computadoras, deberán anotar toda la información obtenida o la que reciba por radio, para lo cual deberán proveerse de los elementos necesarios a tal fin, la que será muy importante para el control del ejercicio y su posterior evaluación.

- Cartografía: cartas de navegación OACI
- Escala: 1:1.000.000 - Edición 2000
- Hojas n°: 3434 Buenos Aires  
3435 Mendoza
- Uso horario: Hora Local Argentina.
- Organización: CATO



Realización de misiones aéreas  
Evaluación y cierre del ejercicio

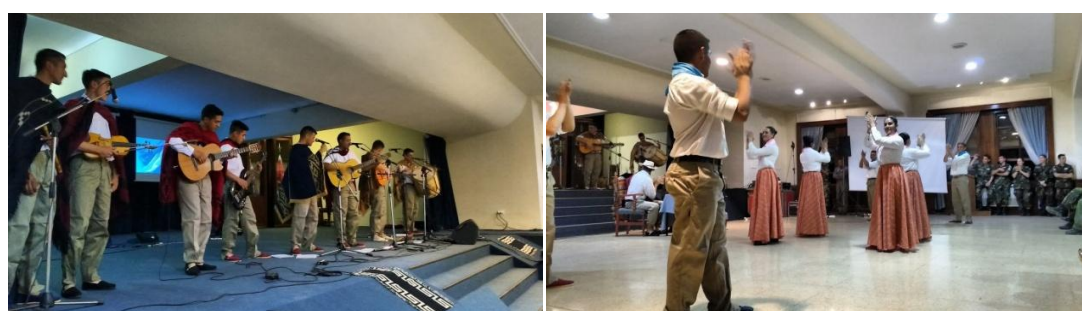
Finalizada la parte militar del ejercicio, se exponen los cálculos calculados y se entregan reconocimientos a los ganadores de cada una de las misiones aéreas por categorías.

Al culminar la jornada, se lleva a cabo una evaluación general y se plantean los objetivos para el Garra del año próximo año, cerrando el ciclo de actividades con un festival folclórico.





Evaluación y cierre del ejercicio



Festival Folclórico

Cronograma	
07:30	Acreditación de alumnos universitarios y concentración del personal en el Comedor de Cadetes.
08:30	Bienvenida por Jefe del Cuerpo de Cadetes. Inicio del ejercicio.
	Explicación del Ejercicio
09:00	<i>Inicio Fase Diplomática.</i> Informe: Geográfico e histórico. Información relevante: 1. Meteorología real en la zona de operaciones. 2. Medios disponibles. Análisis situacional y evaluación de acontecimientos recientes. (Video Introductorio)
09:30	Conformación Oficinas de Ministros, Defensa Civil, Cruz Roja y del Estado Mayor Conjunto (conforme roles asignados).
	Reunión del CODENA. Primeros Estímulos.
11:00	Refrigerio.
11:30	Reanudación trabajo del CODENA. Escalada de la crisis. Estímulos.
13:30	<i>Fin Fase Diplomática. Evaluación</i>
14:00	Almuerzo
15:00	<i>Inicio Fase Militar.</i> Realización de misiones por los alumnos-cadetes. Visita de alumnos y profesores universitarios a Sala de Honor, Salas

	Malvinas, Grupo Aéreo y Grupo Técnico
17:00	Traslado de de alumnos y profesores universitarios al Escuadrón Estudios para demostración de la fase militar.
18:15	Fin misiones ejercicio militar. Cálculo cómputos finales. <i>Fin Fase Ejercicio Militar.</i>
19:15	Resultado finales. Evaluación final. Entrega de condecoraciones en comedor de Cuerpo de Cadetes. Objetivos Garra 2016.
20:00	<i>FIN EJERCICIO</i> Cierre de la Jornada: festival folclórico. Desconcentración del personal.

## Construcción del escenario

Para cada edición del ejercicio se piensa y arma un escenario<sup>1</sup> totalmente distinto, incorporando las problemáticas a resolver por los diversos actores involucrados. A modo de ejemplo transcribimos uno de los escenarios elaborados en una edición anterior:

### Contexto y antecedentes

Estados participantes: Azul y Rojo<sup>2</sup>.

Desde hace algunos meses la zona sur del Mar Azul se ha convertido en el objeto de atención por parte de los analistas internacionales ya que las relaciones entre Azul y Rojo se han complicado como consecuencia de los descubrimientos de grandes yacimientos de hidrocarburos presentes en la zona.

A raíz de dichos acontecimientos en las últimas semanas ha existido un fluido intercambio de manifestaciones entre los gobernantes de ambas naciones relacionadas con un tema clave: la soberanía del Archipiélago de la Isla Blanca.

El Archipiélago de la Isla Blanca es el escenario de una disputa histórica entre ambos Estados debido a que en tiempos de la Colonia Rojo lo ocupó ilegalmente luego de realizar una incursión marítima en la zona y desalojar por la fuerza de la guarnición militar azulina presente en Puerto Albino.

<sup>1</sup> Este año remodelamos el escenario para integrar otros temas que hacen a la defensa de nuestro país, incluyendo situaciones problemáticas que en la actualidad están aquejando a la Comunidad Internacional.

<sup>2</sup> Los datos característicos de cada uno de los Estados involucrados se encuentran en el dossier adjunto.

Rojo luego de proclamar que ejercía la soberanía del Archipiélago de la Isla Blanca estableció una colonia a los fines de asegurar la presencia permanente de ciudadanos colorados en el lugar. Asimismo, para garantizar la seguridad de sus ciudadanos, instaló una base militar con plena capacidad de proyectar su fuerza sobre el Estado Azul. Manteniendo un aeródromo, un puerto y equipamiento para brigadas ligeras de infantería.

En caso de ser necesario el Estado Rojo puede, mediante un "puente aéreo", desplegar gran cantidad de efectivos y aeronaves de combate en la base.

Producida la ocupación ilegítima del Archipiélago en el siglo pasado, Azul no demoró en hacer los reclamos pertinentes, los cuáles se han venido reiterando en diversos foros internacionales desde ese entonces.

Como consecuencia de ello distintas organizaciones internacionales, tales como la Organización de Estados y la Organización Regional, han emitido documentos que buscan acercar a las partes y solucionar el conflicto<sup>3</sup>.

En este contexto a lo largo de la segunda mitad del siglo XX las partes han firmado una serie de acuerdos de entendimiento mutuo entre los que se encontraba un convenio relativo a la utilización de los recursos naturales vivos y no vivos del Mar Azul.

Sin embargo, este convenio no ha sido muy efectivo dado que Rojo, conforme con su postura de legítimo ocupante de las islas, dispone de los recursos presentes en la zona sur del Mar Azul sin utilizar los mecanismos de consulta previstos en dicho acuerdo. De esta manera ha otorgado unilateralmente permisos de explotación de los recursos pesqueros de la zona en disputa.

Como consecuencia de las tensiones existentes en la zona diversos líderes mundiales han realizado llamamientos a los gobiernos de Azul y Rojo a los fines de que procuren encontrar una solución consensuada conforme a las normas del derecho internacional. En este marco el Comité de Descolonización de la Organización de Estados recordó que los Estados involucrados en el conflicto tienen la obligación de solucionar pacíficamente su controversia y manifestó su preocupación por la falta de cumplimiento de las diversas resoluciones emitidas por dicha Organización.

Los analistas internacionales ven con preocupación que el intercambio de manifestaciones por la soberanía del Archipiélago de la Isla Blanca lentamente esté provocando una escalada en una disputa que se creía congelada. Sin embargo estiman que la verdadera raíz del conflicto se encuentra en los nuevos descubrimientos

---

<sup>3</sup> Estos documentos se pueden consultar en el dossier adjunto.

de importantes recursos naturales hallados en la zona: hidrocarburos, uranio, entre otros.

Asimismo algunos analistas han señalado que esta escalada se ha producido algunos meses después de que la Organización de Estados publicara un informe sobre la crítica situación que atravesará la humanidad en unas décadas como resultado de la escasez de un recurso natural de radical importancia: el agua.

Sostuvieron que no era extraño que el conflicto del Mar Azul se reactivara teniendo en cuenta que desde dicha zona estratégica es factible lograr el control de una amplia porción del Estado de Azul que contiene una importante reserva de agua dulce del planeta en forma de glaciares, acuíferos y fundamentalmente tierras fértiles<sup>4</sup>.

En las últimas dos semanas además de los intercambios verbales Rojo ha decidido movilizar parte de la flota de aguas azules que se encuentra en la zona del Mar Azul.

Ha justificado esta decisión sosteniendo que se trata de un simple ejercicio militar de rutina y que el aumento de efectivos se debe a que el Estado Rojo está implicado en tres operaciones militares simultáneas (guerras) alrededor del mundo por lo que necesita terreno de práctica para sus tropas en todas sus bases. Ello debido a que la capacidad en la metrópoli para dichas actividades se encuentra al límite operativo.

Sin embargo la prensa internacional ha informado que el número tropas, armamentos, buques y aviones es notoriamente elevado y extraño por tratarse de un simple ejercicio militar.

Por su parte el Ministerio de Defensa de Azul ha recibido información de despliegue permanente de aviones UAV en la zona operados no por las fuerzas regulares de Rojo sino por empresas militares privadas supuestamente contratadas por el gobierno local del Archipiélago como medida de control de su territorio.

Estos aparatos no sólo tienen capacidad de "vigilancia e inteligencia" sino que se trata ya de verdaderos sistemas de armas con capacidad ofensiva. (Lanzamiento de misiles).

Los principales contratistas de la empresa militar privada que opera en la zona son mercenarios que históricamente han servido al Estado Rojo. En la actualidad como consecuencia de los recortes en los gastos militares de Rojo y luego de que han sido instruidos por dicho Estado prestan servicio al gobierno local ilegítimo del Archipiélago de la Isla Blanca, todo ello mediante un contrato privado.

---

4 Debe tenerse en cuenta que en la última década el Banco Global ha financiado un proyecto de estudio del Acuífero Celeste cuyos resultados se han publicado tan sólo a comienzos de año.

Además de esta crítica situación internacional, Azul debe hacer frente a problemas internos. Así ha dispuesto que la zona norte del Estado ingrese en alerta naranja debido a que acerca la "estación húmeda", es decir la época del año donde tienen lugar las precipitaciones.

Normalmente ello no sería problema, pero este año las lluvias están siendo muy intensas debido al fenómeno del calentamiento global y la deforestación lo que ha desatado las alertas por el peligro de la ocurrencia de un desastre en la zona.

El gobierno del estado Azul ha asumido recientemente y nuevos equipos de funcionarios de han hecho cargo de todas las áreas de trabajo. (Transición)

## **Crisis- Estímulos**

### Día 1

Durante la última semana el Ministerio de Defensa del estado AZUL ha sido el escenario de una gran actividad: se reciben diariamente informaciones sobre lo que está ocurriendo en la zona del Mar Azul. Sin embargo, muchas de estas comunicaciones son contradictorias por lo que deben ser analizadas y confirmadas.

En función de toda la información que se maneja y que indica que Rojo ha realizado un importante despliegue de efectivos militares, se ha dispuesto que las fuerzas armadas de Azul comiencen a reforzar las zonas de frontera y a realizar análisis de inteligencia para evaluar la gravedad de la situación.

Por su parte el Ministerio del Interior informa que la gran cantidad de lluvias en el Estado ha producido situaciones de EMERGENCIA que por definición han podido ser manejadas por las comunidades locales con sus propios recursos. Sin embargo en la zona del gran litoral esta situación es más delicada existiendo el peligro de que se convierta en un verdadero DESASTRE.

Las inundaciones tienen un gran impacto en el Sistema Alimentario-Nutricional ya que perjudica tanto a la disponibilidad y accesibilidad de los alimentos como también a la utilización biológica de los mismos. Las inundaciones dañan los cultivos, los almacenamientos de productos alimenticios y provocan la muerte del ganado destinados al consumo humano. Sumado a esto, se ven afectados los servicios públicos como gas, luz y agua potable. Todo ello conduce a situaciones de

deshidratación, deficiencias nutricionales y hambruna, que se harán visibles a corto y mediano plazo<sup>5</sup>.

Además, se deben afrontar las consecuencias sanitarias y epidemiológicas de las inundaciones: contaminación de las fuentes de agua que crea condiciones que favorecen a las epidemias, reproducción de vectores (mosquitos, roedores, etc.) que favorecen el desarrollo de enfermedades como el dengue, paludismo y leptospirosis. Las enfermedades más frecuentes son: diarreas, cólera, hepatitis A, fiebre tifoidea y paratifoidea, parasitosis, enfermedades respiratorias y dermatológicas. Por otro lado, se debe contemplar la posibilidad de exposición a químicos que pueden ser sustancias potencialmente tóxicas, como también las lesiones, electrocuciones y enfermedades mentales<sup>6</sup>.

Ante estas circunstancias, el Estado Rojo ha manifestado que de ser necesario desplegará ayuda humanitaria en la zona del litoral si es que el inoperante Estado Azul decide, por intereses mezquinos, tolerar una catástrofe humanitaria en dicha zona.

Además de ello los analistas azulinos deben distraer su atención para atender ciertas fallas que se están produciendo en los sistemas informáticos del gobierno. Los administradores de los servidores de diversos organismos estatales han reportado fallas durante los últimos días. Las más importantes son con aquellas que han dejado fuera de servicio varios sitios web vinculados a los servicios financieros de Azul.

Día 2:

MAÑANA: El sábado por la mañana en el Ministerio de Defensa de Azul tienen lugar las primeras reuniones, luego de producido el reforzamiento en la frontera, para evaluar la crisis que está afectando a la región. Apenas se comienzan a recibir los análisis preliminares del escenario de crisis se detecta que la situación es más delicada de lo que se pensaba, por lo que el Ministro de Defensa decide informar al Jefe de Gabinete de Ministros. Ante la gravedad de los hechos el Jefe de Gabinetes de Ministros interrumpe el descanso del Presidente de la República que se encontraba en la quinta presidencial.

---

5 del Castillo Liliana – La gestión del agua en Argentina – Ciudad Argentina – Buenos aires- Madrid 2007  
6 ENFERMEDADES EMERGENTES EN LAS INUNDACIONES Cap. Enf. Prof. Silvia Margalejo Raffin –Servicio de Infectología Hospital Cosme Argerich

Éste decide mantener un canal de comunicación directa con el Ministerio de Defensa para que se le informe cualquier novedad que se produzca, mientras tanto decide suspender su descanso y retornar a la residencia oficial en la Capital (Cobalto).

TARDE: El Ministerio de Defensa recibe las primeras comunicaciones desde el terreno. Se han detectado un incremento de las comunicaciones y actividades en el Archipiélago Blanco de manera tal que los primeros análisis indican que además se están aprestando los medios disponibles en las Islas.

En las últimas horas de la tarde se han incrementado las fallas de los sistemas informáticos de Azul sin que hasta al momento se hayan podido detectar cuál es el origen del problema. Los expertos se inclinan por que se trate de alguna clase de ataque de piratas informáticos.

Día 3:

MAÑANA: El Presidente de Azul requiere al Ministro de Defensa un informe sobre la situación en la región. En las últimas horas los analistas azulinos e internacionales presentes en la zona manifiestan su preocupación por las últimas informaciones disponibles: en las últimas horas aviones UAV' han sobrevolado y sectorial para recibir a todas las partes. Este esfuerzo es acompañado por diversas organizaciones civiles y por los principales líderes religiosos del país.

Desde el norte del país llegan noticias preocupantes ya que se está agravando la situación climatológica de la zona. Se han pronosticado grandes precipitaciones para las próximas horas con lo que el norte del país puede llegar a convertirse en un desastre.

Asimismo se informa que la región afectada presenta grandes deficiencias en relación con el sistema de respuesta ante emergencias y de defensa civil. Se pronostica que existirá un gran número de desplazados internos como efecto secundario del impacto del fenómeno adverso.

MEDIODÍA: Los analistas están preocupados debido a que existen indicios de que la zona de exclusión se extenderá a la zona económica exclusiva de Azul.

Luego de la presentación de los análisis por parte de cada uno de los ministros el Presidente solicita que se le presenten los cursos de acción a seguir: garantizar la circulación y la seguridad del espacio aéreo nacional, activar el sistema nacional de radares, convocar a los reservistas ROA, utilizar escuadrones aeromóviles.

Asimismo se decide alistar la Defensa Civil a nivel nacional para que se prepare para hacer frente a esta situación.

También, la crisis informática llegado a su punto más álgido con la penetración, por parte de piratas informáticos, al sistema del Banco Central de Azul. Los expertos trabajan contrarreloj para interrumpir la infiltración y asegurar la integridad informática del Estado.

TARDE: Se informa de la presencia efectiva de flota marina de Rojo en aguas del Archipiélago de la Isla Blanca. El nivel de conflictividad existente en la región del Mar Azul es muy elevado. A ello se agrega que la presión internacional va creciendo con cada hora que pasa. En el territorio de Azul se han hecho presente organizaciones humanitarias que bregan por el respeto ir restricto de los derechos humanos y el derecho humanitario.

EL EJERCICIO COMIENZA CON LAS OFICINAS DEL CODENA, DEFENSA CIVIL, SIC y la PRENSA AL TANTO DE ESTE CONTEXTO Y ESTA SITUACIÓN, tomando medidas y coordinando acciones para atender a las instrucciones del presidente de la nación. Prensa trabaja en obtener más y mejor información.

## **Resultados logrados**

El ejercicio Garra se desarrolla dentro del marco establecido por la Resolución 1648/10 del Ministerio de Defensa, que contempla el ejercicio de la responsabilidad individual del Cadete mediante la participación en otros ámbitos de sociabilidad y de actividades realizadas con otras universidades en relación a la Licenciatura en la Conducción de Recursos Aeroespaciales para la Defensa(LICRAD) y con el objetivo de promover mayor integración con el sistema universitario y científico tecnológico, teniendo en cuenta que la Escuela de Aviación Militar, forma parte de la nueva UNDEF (Universidad de la Defensa Nacional), creada mediante sanción de la LEY 27.015. Institución ésta que tendrá a su cargo la formación de militares y civiles, en diferentes áreas disciplinarias, y la formación militar para la Defensa Nacional a través de carreras de pregrado, grado y posgrado. Realizando sus actividades de manera cooperativa, articulada e integrada con el sistema universitario nacional.

Se presenta como un ejercicio interdisciplinario, que acorde a los objetivos planteados por la reforma educativa en los institutos de formación de oficiales de las fuerzas armadas, coadyuva con la formación específicamente militar y la consolidación de la idea del profesional militar como funcionario público y ciudadano, en el marco de la concepción democrática de la Defensa Nacional.



La interactuación con alumnos de diversas universidades de la ciudad de Córdoba, de los institutos de formación del Ejército, Armada, Fuerzas de Seguridad y de otras entidades educativas del ámbito local, generan un enriquecimiento mutuo, propio del intercambio entre los diferentes actores.

El Garra como dinámica de juego de simulación, fomenta el aprendizaje activo aportando un componente lúdico, ofreciendo la ventaja de hacerlo de forma inductiva, trasladando el aprendizaje a un entorno donde es posible ensayar libremente destrezas y habilidades para aprender experiencialmente. Son experiencias relevantes para aprender de los errores sin tener las consecuencias que tendrían en la vida real. Se trata de un recurso que promueve la capacidad reflexiva, el pensamiento autónomo y crítico, el aprendizaje significativo y el uso responsable de la libertad en la toma de decisiones por parte de los educandos.

Dentro del cronograma de actividades se incluye especialmente la visita de todos los alumnos y docentes externos a esta institución, a nuestro museo constituido por la Sala de Honor y Sala Malvinas.

Esta actividad permite que los jóvenes reconozcan este lugar como memoria histórica de nuestras raíces, además de desarrollar lazos afectivos, sentimientos de apropiación, pertenencia e identidad.

Los participantes son capaces de "traducir" sus conocimientos y adaptar su lenguaje para permitir que quienes no forman parte de su campo disciplinar específico puedan entender el por qué de determinadas decisiones y asimismo puedan aportar las herramientas necesarias para solucionar el conflicto desde sus saberes.

Por otro lado, el Garra constituye un excelente marco para integrar los ámbitos de actuación profesional de los diversos actores en la resolución de conflictos. También se transforma en un disparador para que los participantes aprendan, en los albores de sus carreras profesionales, a utilizar las herramientas que sus respectivos ámbitos de formación académica les brindan. Ello implica principalmente poner en práctica un cúmulo de saberes teóricos previamente aprendidos e integrarlos con los de los demás participantes de otras disciplinas a los fines de lograr dar una respuesta a la problemática planteada que sea coherente y pasible de ser llevada a la práctica.

## **Otros efectos no planificados**

1. Presentación del ejercicio Garra, en el Primer Encuentro Nacional de Articulación, que se realizara el 14 y 15 de octubre en 2011, auspiciado por la Universidad

Nacional de Córdoba, a través de su Secretaria de Asuntos Estudiantiles y de Asuntos Académicos.

2. Invitación a estudiantes de la Escuela de Aviación Militar a cursar la asignatura opcional "*Malvinas, Antártida e Islas del Atlántico Sur*", en el año 2013, por parte de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. La creación del trayecto curricular opcional "*Malvinas, Antártida e Islas del Atlántico Sur*", tiene por objetivo incorporar a la planificación de la Carrera de Abogacía el estudio crítico y la discusión académica de una cuestión esencial para los intereses argentinos. Se considera que la participación de los cadetes de la Escuela de Aviación Militar sería altamente provechosa ya que permitiría el intercambio y la colaboración en la formación de los alumnos de ambas Casas de Estudio y profundizaría los lazos académicos y de trabajo compartido entre nuestras instituciones.

3. Mención de nuestro ejercicio, como experiencia de juego de simulación en el XXVI Congreso Argentino de Derecho Internacional, que se realiza los días 4,5 y 6 de setiembre de 2014, en la ciudad de San Miguel de Tucumán, organizado por la Asociación Argentina de Derecho Internacional y la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Tucumán. La mención tuvo lugar en la Sección Documentación, Metodología y Enseñanza del Derecho Internacional, al exponerse y debatirse el tema "La participación en competencias internacionales como método de enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional.

4. En el cierre del Garra 13 (2015) alumnos de la carrera Licenciatura en Diseño Industrial de la Universidad Siglo XXI, pertenecientes a la cátedra del profesor Diego Speroni, diseñaron y desarrollaron reconocimientos (condecoraciones) a los cadetes ganadores de la fase militar del Ejercicio "Garra", teniendo en cuenta las siguientes categorías: pilotos de caza, pilotos de caza bombardeo, pilotos de helicópteros, pilotos de transporte, personal de artillería antiaérea y operaciones especiales.

5. Los alumnos identificaron los valores que estas especialidades forjaron a través de su historia y basaron para la realización de estos objetos - reconocimientos.

6. El objetivo de la Cátedra de Diseño es el manejo del concepto como generador de ideas para la resolución de problemas de Diseño. El manejo del "Diseño Emocional" como herramienta para dotar a los productos de elementos particulares.



Profesores organizadores y alumnos coordinadores

### **Hacia nuevas acciones de mejora**

- Complejizar el modelo de la realidad simulada.
- Ampliar las instancias de socialización del ejercicio.
- Redactar un protocolo que sirva para futuras ediciones.
- Incorporar nuevos miembros al equipo de simuladores del ámbito civil.
- Concretar un software propio.

### **Bibliografía**

**Constitución Nacional.**

**Ley de Defensa Nacional** (Ley 23.554) y su Reglamentación (Decreto 727/2006).

**Ley de Reestructuración de las Fuerzas Armadas** (Ley 24.948).

**Código Aeronáutico.** (Ley 17.285).

**Ley de Misterios.** (Ley 22.520).

Carta de la ONU.

**UGARTE, Manuel** (2003). "Los conceptos jurídicos y políticos de la Seguridad y la Defensa". Editorial Plus Ultra, Bs. As

- Ministerio de Defensa** (2009). "Hacia un nuevo enfoque en la formación para la Defensa Nacional. Bs. As".
- EKMEDJIAN, Miguel** (1999) "Tratado de Derecho Constitucional. De Palma", Bs. As.
- BINDER, Alberto; ZAFFARONI, Raúl**,(2009). "El largo camino de la ciudadanía militar" en Revista de la Defensa N° 3, Ministerio de Defensa, Buenos Aires.
- BIDART CAMPOS, Germán**, (1995). "Tratado elemental de Derecho Constitucional Argentino", Ediar, Buenos Aires.
- GUTIERREZ POSSE, Hortensia**, (1995), Moderno Derecho Internacional y Seguridad Colectiva, Zavalía. Buenos Aires.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS**, (2005). "Manual de Derechos Humanos para las FF.AA", IIDH, San José.
- DE SEVERSKY, Alexander P**, (1949). "El poder Aéreo con relación a la Defensa de América". Bs As.
- DE SEVERSKY, Alexander P** (1949). "El poder Aéreo Clave de Supervivencia". Bs As.
- Reglamento de Doctrina básica de la Fuerza Aérea** (1992) (RAC 1). Bs. As.
- Manual de ética para las Fuerzas Militares y de Policía**. (2005.) AGAPE 3º Edición. Bs. As.

# **Problemáticas sociales, formación en la práctica y disciplinas: articulaciones y tensiones en la construcción del curriculum en la Universidad Nacional de Lanús**

ALICIA ZAMUDIO

SANDRA LEIVA

LUCIANA TROYELLI

aliciazamudio62@yahoo.com.ar / licsaleiva@gmail.com / lucianatroyelli@gmail.com

**Universidad Nacional de Lanús (UNLa)**

La vinculación entre problemas sociales, prácticas y disciplinas que aborda este proyecto remite a una pregunta recurrente en este campo: ¿Cuál es el conocimiento considerado “valioso” que requiere ser enseñado? De acuerdo con el Proyecto Institucional de la UNLa (PI), los “problemas sociales” deben orientar y articular la formación. (Proyecto Institucional UNLa; 1998) Por ello se requiere de propuestas curriculares y prácticas de enseñanza que favorezcan la articulación de esas problemáticas con las disciplinas y prácticas que integran el plan de estudios de un determinado campo profesional.

La aplicación de una matriz de evaluación curricular, entre 2011 y 2012, ofreció un fundamento para el inicio de un proceso institucional de revisión curricular, al tiempo que resultó de importancia central para establecer la pertinencia de la investigación. El análisis reveló baja incidencia de la formación práctica en los diferentes planes de estudio así como niveles desiguales de articulación entre las problemáticas que orientan y fundamentan los planes y la estructura curricular propiamente dicha<sup>1</sup>. Por ello la pregunta central de este proyecto fue: ¿cómo se relacionan problemáticas sociales, formación práctica y disciplinas, en los planes de estudio y en las prácticas de formación?

Atendiendo a esta formulación del problema, la hipótesis que orientó la investigación fue: existen instancias de articulación y otras de tensión entre problemáticas sociales, formación práctica y disciplinas, tanto en los planes de estudio como en las prácticas de desarrollo curricular en las perspectivas de los diferentes actores del proceso.

Nos proponemos así compartir una experiencia de investigación, uno de cuyos aspectos relevantes lo constituye el hecho de haberse originado en el marco de un proceso

---

1 La matriz curricular implementada se centró en dos dimensiones: Marco institucional y estructura del plan de estudios permitiendo analizar la consistencia entre ambas dimensiones para cada uno de los planes.

de gestión curricular que tuvo como alcance el análisis y revisión de la totalidad de los planes de estudio de las carreras que constituyen la oferta de la Universidad. La singularidad de esta investigación radicó, entre otras cosas, en la posibilidad de generar conocimientos desde la Secretaría Académica, entendiendo que se trata de un espacio institucional de impacto para liderar procesos de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, complejizando así la mirada de los procesos de gestión curricular que le competen y ofreciendo a los equipos técnicos<sup>2</sup> la posibilidad de un desarrollo como investigadores, convocando en los equipos de trabajo también a docentes, estudiantes y jóvenes graduados de diferentes departamentos académicos.

### **Descripción de la metodología empleada**

La investigación adoptó la metodología de estudio de caso tomando como objeto de estudio cuatro carreras: licenciaturas en Gestión Ambiental Urbana, Nutrición, Seguridad Ciudadana y Audiovisión. Como tal, buscó entender el fenómeno desde la perspectiva de sus actores con finalidad interpretativa comprensiva. En este sentido se procedió a la triangulación de fuentes de datos utilizando diferentes herramientas: análisis de documentos institucionales, entrevistas en profundidad, encuestas.

El criterio de selección a priori de las carreras respondió a la intención de abordar campos profesionales que se presentan como novedosos para los estudios de grado en nuestro país, y que han sido definidos, en función del proyecto institucional UNLa, a partir de una caracterización de problemas y un diagnóstico de necesidades. El caso de la Lic. en Nutrición se seleccionó porque, sin ser novedoso, adopta, en consistencia con el Proyecto Institucional de esta universidad, un enfoque alternativo respecto de las propuestas de formación tradicionales en el campo profesional.

A continuación se presentan las distintas fuentes de información consideradas y las técnicas de recolección de datos utilizadas en cada caso:

---

<sup>2</sup> El equipo de investigación estuvo integrado por: Ana Clement (directora); Alicia Zamudio (co directora); Sandra Leiva y Marcelo Lorenzo (investigadores) y Luciana Troyelli y Cecilia Basilone (estudiantes becarias)

<b>Fuentes</b>	<b>Documentos institucionales</b>			<b>Directores de carrera</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Graduados</b>
	Planes de estudio	Normativa institucional	Programas de asignaturas				
<b>Técnicas de recolección</b>	Análisis de contenidos			Entrevistas abiertas y en profundidad	Encuestas semiestructuradas	Encuestas semiestructuradas	Encuestas semiestructuradas Entrevistas en profundidad

Se realizó una triangulación de datos provenientes de las diversas fuentes y actores considerados, para cada uno de los casos en estudio, acorde con el siguiente esquema:

<b>Fuentes</b>	<b>Documentos institucionales</b>	<b>Directores de carreras</b>	<b>Docentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Graduados</b>	<b>Triangulación</b>
<b>Dimensiones</b>						
<b>Problemáticas sociales</b>						
<b>Prácticas profesionales</b>						
<b>Disciplinas</b>						

Como señala Martínez Bonafé (1988) en el estudio de casos, el procedimiento de triangulación permite compatibilizar técnicas alternativas de revelamiento de información de modo que los datos y sus posibles distorsiones sean contrastados desde diferentes fuentes.

Atendiendo a las tres dimensiones consideradas para el estudio, -problemáticas sociales, prácticas y disciplinas-, se adoptaron las siguientes decisiones metodológicas: la caracterización de los problemas que orientan la formación en cada una de las carreras se relevó en una primera instancia de los documentos curriculares y de las entrevistas

realizadas con los directores de carreras. Este constituyó el primer nivel de definición / interpretación institucional de las demandas sociales relativas al campo profesional de cada una de las carreras en estudio. Los cuestionarios dirigidos a docentes se configuraron partiendo de los problemas definidos por esta primera instancia, indagando acerca de la reinterpretación de cada docente sobre estos, la posible inclusión de nuevos problemas y su relación con las asignaturas que están representadas por prácticas o disciplinas específicas.

En tanto las interpretaciones de estudiantes están vinculadas con su nivel de avance en el desarrollo de la carrera, la encuesta fue aplicada a muestras de estudiantes en el tramo final de sus estudios. Las encuestas se centraron en las relaciones que los alumnos avanzados son capaces de establecer entre las materias cursadas, la práctica profesional y las problemáticas prioritarias del campo.

En relación con graduados, se incluyeron tanto en el diseño de las encuestas semiestructuradas, como en el guión de entrevista abierta, las problemáticas sociales interpretadas como demanda desde la institución, como su vinculación con los problemas del campo profesional en tanto demandas del mundo del trabajo en el que se insertan.

En términos metodológicos esto implica una construcción de instrumentos basada en las interpretaciones de los diferentes actores del proceso del curriculum y sus mutuas relaciones de integración/ articulación y tensión y no en categorías a priori.

Los planes de estudio, como fuente documental, se analizaron en su consistencia interna y externa respecto del proyecto institucional, en relación a las tres dimensiones consideradas.

Respecto de los programas de asignaturas, se seleccionaron para cada uno de los casos asignaturas que de acuerdo con los contenidos mínimos del plan de estudios estuvieran centradas en problemáticas, prácticas o disciplinas. Este criterio se contrastó y se amplió a partir de los datos obtenidos en la encuestas a estudiantes, en función de las materias que estos seleccionaron con mayor frecuencia como aportes relevantes para el campo profesional.

El análisis de programas se realizó en dos niveles:

- Análisis externo: centrado en la relación del programa con el plan de estudios. Se contrastó el programa de cada asignatura con las prescripciones que el diseño prevé para esa unidad curricular.
- Análisis interno, centrado en la construcción didáctica- epistemológica que el programa refleja, con eje en las tres dimensiones objeto de la investigación.

A continuación se describen los resultados obtenidos en distintas etapas del proyecto.



## Descripción de los resultados obtenidos

En la primera fase del proyecto se consideró la información arrojada por las matrices de evaluación curricular, aplicadas en 2012 / 2013 que ofrecieron información relevante en tanto:

- Consideraron la cuestión de las problemáticas sociales como núcleo sustantivo del proyecto institucional y sus niveles de vinculación con diferentes componentes del plan de estudios
- A través de la dimensión relativa a la estructura del plan de estudios permitieron identificar la relevancia asignada a las diferentes disciplinas que lo integran.
- En tanto el instrumento analiza específicamente la cuestión de las prácticas pre profesionales, ofrecieron información sobre la relevancia que éstas adquieren en la estructura del plan y su vinculación con el conjunto de la formación propuesta.

La lectura de las matrices permitió observar para cada uno de los casos que:

- La consideración de problemáticas sociales relacionadas con los campos profesionales aparece enunciada en los cuatro planes en sus fundamentos, objetivos y también en los alcances de los títulos, pero con impacto desigual en la estructura del mismo plan en cuanto a las asignaturas y disciplinas que los integran.
- Las prácticas tienen representaciones muy desiguales en las estructuras curriculares de las cuatro carreras en estudio pero son valoradas de manera análoga en la declaración de fundamentos y objetivos de las carreras.

Esta información ofreció un marco de datos relevantes para el análisis de los planes de estudio vigentes al momento del inicio del proyecto de investigación.

Para presentar los resultados obtenidos a través de las diversas fuentes de indagación, es pertinente recuperar algunas conceptualizaciones que surgen de la sistematización del marco teórico, relativas a las dimensiones de análisis del proyecto.

En términos de la teoría general del curriculum, se consideró pertinente para este trabajo, la perspectiva del construccionismo social de Ivor Goodson, en tanto sintetiza y articula el curriculum como práctica y como prescripción, así como por el lugar que adquiere en su análisis la disputa de las diferentes disciplinas, los especialistas, etc., en la construcción curricular. En esta perspectiva cobra particular interés el haber analizado de manera conjunta las expresiones del curriculum escrito (documentos curriculares y programas) con las perspectivas de los diferentes actores del proceso curricular (docentes, estudiantes, gestores de carreras, graduados).

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en relación con la dimensión de las problemáticas sociales se ha recurrido a los aportes proporcionados por el trabajo *“La formación universitaria para el sector productivo y el sistema educativo. Casos*

*comparados*” (Mollis, Comp. 2006). En este trabajo se vincula la cuestión de las problemáticas sociales con la perspectiva de la demanda hacia la educación superior, que algunos autores conciben en un sentido amplio como demanda social. En la presente investigación se recupera la idea de una tensión no resuelta entre el propio concepto de demanda externa y el rol transformador de la universidad que debería ser capaz de analizar críticamente esa demanda y moldearla, antes que adaptarse a ella en forma meramente reactiva. (Riquelme, G; 2005) Esta perspectiva plantea la cuestión de la lectura/interpretación de las demandas sociales, que no surgen sino de una interpretación de la sociedad y sus problemas a partir de un cierto marco ético político y epistémico, y no de una lectura lineal de “lo que sucede”. (García, R: 2002).

En cuanto a la dimensión relativa a la formación en la práctica profesional, el marco interpretativo se centra en la idea del valor de la práctica pre profesional en los procesos de formación, en relación con la construcción de la identidad profesional (Andreozzi; 2011); así como desde el reconocimiento de una tensión de compleja resolución en los diferentes campos profesionales, en virtud de la prioridad del saber teórico en el ámbito académico. (Follari; 2010)

En cuanto a las disciplinas, más allá de su conceptualización como producto de la clasificación y división del conocimiento y las variaciones históricas de estos criterios, se interpretan atendiendo a la idea propuesta por Giroux, según la cual un campo se constituye a partir de los estudios y las prácticas de los que en ella participan. Por tratarse de una construcción histórica, los campos son afectados por diferentes demandas culturales, sociales e institucionales. Como afirma Goodson (1995) las disciplinas no son entidades monolíticas, sino *amalgamas mutables de distintos y discordantes subgrupos y tradiciones que operan y compiten por espacios y jerarquías en la campo del currículum*. La organización disciplinar de los planes de estudio, -en virtud de estos rasgos de las disciplinas entendidas como comunidades intelectuales que unidas por prácticas, conocimiento y lenguaje (Apple; 1972), plantean fronteras-, tracciona hacia la fragmentación. La articulación curricular requiere de otros componentes capaces de resignificar las fronteras y territorios que las comunidades y prácticas disciplinares delimitan.

Para definir la cuestión relativa a la articulación curricular se han considerado inicialmente las definiciones y caracterizaciones proporcionadas por Zabalza (2011) respecto de la idea del currículo como proyecto formativo integrado. Según este autor:

La articulación curricular requiere ver el currículo como el proyecto de formación que una institución ofrece. Ese proyecto de formación debe basarse en unas ideas que le den fundamento (sobre qué es la educación superior, sobre el tipo de actividades que se pueden realizar con los estudiantes, sobre cuestiones

de organización de espacios y recursos, etc.) y debería articularse en una propuesta que se ajuste tanto a las condiciones de los sujetos a los que va dirigido como a las características de los estudios que se ofrecen y a las circunstancias institucionales en que se desarrollará. (Zabalza, M; 19, 20: 2012)

La idea de tensiones alude a elementos que se relacionan entre sí al modo de fuerzas que actúan en sentido contrario dentro del sistema, dificultando la articulación. Los elementos en tensión pueden ser de diferente naturaleza: por ejemplo tensiones entre prácticas profesionales y disciplinas.

En concordancia con el método de estudio de casos empleado, los datos se presentan para cada uno de los casos trabajados. Los resultados se expresan en su singularidad y en sus vinculaciones internas atendiendo al esquema de triangulación presentado en el punto correspondiente a metodología.

## **Resultados del estudio**

A modo de ejemplo se presentan los resultados correspondientes a uno de los casos analizados: la Licenciatura en Nutrición.

### **a) Problemáticas sociales**

#### *a.1) En los documentos curriculares y la perspectiva de la dirección de la carrera*

**En el plan de estudios**, la caracterización de las problemáticas sociales a las que apunta la carrera resulta claramente enunciada, enmarcada en la propuesta de un “nuevo paradigma” en relación con el campo profesional y articulado con las políticas de formación del Departamento de Salud Comunitaria, en el que se inserta institucionalmente la carrera. Al respecto, en los fundamentos de la propuesta formativa se expresa: *De este modo, la formación que se propone intenta desarticular una mirada centrada exclusivamente en el tratamiento de patologías por medio de planes alimentarios normativos y terapéuticos que sólo hegemonizan a los individuos en función de la enfermedad. Por el contrario, pretende promover una mirada fundamentada en la Ciencia de la Nutrición, concebida como una práctica social referida a la articulación entre los cuidados de la salud y la alimentación. (...) Esta propuesta de Licenciatura en Nutrición se ha organi-*

*zando atendiendo a los lineamientos de la política institucional desde los que la Universidad en su conjunto, y el Departamento de Salud Comunitaria en particular, orientan sus ofertas académicas: el compromiso con un enfoque socio comunitario. De esta manera, la propuesta no surge de los intereses o necesidades de un sector, sino que se configura a partir de los intereses y compromisos de la Universidad y del Departamento. Esta perspectiva le imprime un claro signo diferencial al emprendimiento, que se aleja de esta manera de las propuestas tradicionales de Licenciaturas en Nutrición, organizadas desde la racionalidad médica hegemónica, y orientadas hacia una mirada liberal y mercantilizada de la profesión. Como síntesis, es importante remarcar que este enfoque, sin descuidar las competencias profesionales que legalmente deben tener los egresados de la licenciatura, enfatiza la integración de esta disciplina al abordaje interdisciplinario del proceso de salud – enfermedad – atención, desde una perspectiva comunitaria basada en la promoción de la salud. (Res. CS 169/11)*

En consistencia con estos principios, la grilla curricular del plan, en su versión original del 2011 como es su versión modificada del 2015, da cuenta de asignaturas orientadas al problema nutricional en los términos definidos en los párrafos anteriores, que conviven con el corpus tradicional de asignaturas orientadas al eje clínico.

**Unidades curriculares orientadas a problemáticas sociales:** la clasificación efectuada a partir de la denominación de las asignaturas da cuenta de que éstas representan un 22% de la carga horaria total del plan 2011 y ascienden a un 25% en el plan 2015.

Sin embargo, al analizar la enunciación de los contenidos mínimos de las asignaturas se observa la introducción de las problemáticas sociales en asignaturas cuya denominación se vincula a campos disciplinares específicos, aumentando de esta manera el peso relativo de las problemáticas sociales en la carga horaria global del plan de estudios.

**En la perspectiva de la dirección de carrera,** esta decisión de enfoque en torno al campo de la nutrición como problemática social, redefiniendo las demandas, se plantea claramente en tensión con las propuestas tradicionales de formación así como con las representaciones de docentes y estudiantes respecto de la profesión, expresadas en el desarrollo curricular. En la entrevista se señala:

*“La universidad de Lanús acorde a su proyecto institucional detecta una necesidad distinta en la formación del profesional de la nutrición con una intervención y una mirada más comunitaria fortaleciendo la práctica poblacional. Por ende, la intención que tenemos, y es una discusión que tenemos todo el tiempo, es que el perfil de nuestros graduados tenga una fuerte impronta y una fuerte formación para lo que es comunitario y poblacional. Eso no quita, y está bueno aclararlo, que pueda ejercer en cualquier otra área de nuestra incumbencia con relación al título”.*

Según la entrevistada, “*es una función que nos lleva mucho tiempo construir: cómo se estudia nutrición en una propuesta diferencial, incluso con los propios docentes. Venimos de una formación más clásica, nosotros estamos rompiendo con eso...*”

Resulta clara en este caso la vinculación con la conceptualización adoptada en el proyecto respecto de las problemáticas sociales: la idea de una tensión no resuelta entre el propio concepto de demanda externa y el rol transformador de la universidad

*a.2) En la perspectiva de los docentes*

Se relevaron a través de encuestas semiestructuradas docentes de 33 materias, lo que representa el 74% de las asignaturas del plan de estudios Res. CS 169/11.

Consultados sobre los problemas con los que consideran directamente vinculada la asignatura que dictan, las frecuencias más altas se distribuyen de la siguiente manera:

El diagnóstico y tratamiento de patologías asociadas a lo alimentario teniendo en cuenta los condicionantes sociales	<b>16</b>	<b>21%</b>
La definición de políticas públicas tanto en alimentación como en Salud con componente social	<b>16</b>	<b>21%</b>
Las enfermedades prevalentes con componente alimentario	<b>12</b>	<b>16%</b>
La seguridad alimentaria	<b>11</b>	<b>15%</b>
Las consecuencias de la transición alimentaria nutricional	<b>6</b>	<b>8%</b>

De este modo los docentes dan cuenta de una distribución equilibrada entre problemas vinculados al perfil clínico de la profesión y al enfoque desde lo socio comunitario y las políticas públicas.

*a.3) En la perspectiva de los estudiantes*

Se tomaron en este caso a los alumnos con más de 15 materias por tratarse de una carrera iniciada en 2012.

Los estudiantes a los que se aplicaron las encuestas semiestructuradas representan un 20% de la población total de estudiantes con más de 15 materias aprobadas.

Del conjunto de problemáticas mencionados por los estudiantes cabe destacar que se priorizan aquellos que asocian el campo profesional con aspectos de carácter socio-comunitario. Sin embargo, se establecen con una frecuencia significativa- el 25% de las

respuestas- cuestiones más exclusivamente ligadas a la perspectiva clínico asistencial, centrada en el tratamiento de patologías.

#### *a.4) En la perspectiva de los graduados*

La carrera comenzó a implementarse en UNLA en 2012 por lo que no tiene aún graduados. Sin embargo, a fin de disponer del referencial de profesionales insertos en el mundo del trabajo en relación con las dimensiones en estudio, se entrevistaron graduados jóvenes formados en otras universidades públicas.

En términos de los problemas que consideran propios del campo profesional las graduadas entrevistadas destacan aquellos vinculados con el diseño de políticas públicas relacionadas con problemas alimentarios y nutricionales señalando que representan problemas sustantivos a nivel nacional para los que el graduado en nutrición puede realizar aportes de interés.

#### *a.5) En los programas de las asignaturas*

Se seleccionó como programa de análisis la materia *Promoción comunitaria* por representar un espacio específicamente ligado a las problemáticas sociales objeto de la carrera. La fundamentación plantea la asignatura en términos de problemas con énfasis en la promoción de la salud. Se plantea el análisis de escenarios locales, con la identificación de actores, organizaciones y movimientos sociales, utilizando como recurso la planificación estratégica e incluyendo la participación popular como metodología de planificación e intervención. Sin embargo en la explicitación de la metodología no queda claro que se adopte la perspectiva de resolución de problemas que plantea la fundamentación, en relación con el tratamiento dado a los contenidos. Esta descripción corresponde a lo que el programa escrito explicita. Cabría conocer la dinámica efectiva de las clases y los materiales con los que se trabaja y se evalúa.

### b) Prácticas profesionales

#### *b.1) En los documentos curriculares y en la perspectiva de la dirección de la carrera*

La cuestión de las prácticas profesionales adopta particularidades de especial interés **en el plan de estudios** acordes al enfoque dado a la carrera.

*“La orientación para destacar como estructurante de la organización curricular supone la articulación entre asignaturas que sientan las bases para un conocimiento disciplinario fundamental e indispensable con instancias curriculares de estudio/trabajo. Estas instancias estarán definidas por prácticas orientadas según áreas de ejercicios profesionales, que irán acompañando todo el proceso formativo, evitándose de esta manera la disociación entre teoría y práctica.”(Res. CS 169/11)*

El vínculo con la práctica profesional se plantea de maneras diversas, en diferentes asignaturas específicas que se desarrollan prioritariamente en ámbitos no áulicos en los diferentes trayectos del plan de formación. Como rasgo particularmente novedoso, en el primer año se propone el acercamiento al territorio con criterio comunitario en una unidad curricular compartida con estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social.

**Unidades curriculares orientadas a prácticas profesionales:** La clasificación efectuada a partir de la denominación de las asignaturas da cuenta de que las unidades curriculares específicamente presentadas como prácticas representan un 11% de la carga horaria total del plan 2011 y ascienden a un 20% en el plan 2015. Al analizar los contenidos mínimos de algunas asignaturas se observa un aumento del peso relativo de las prácticas preprofesionales en la carga horaria del plan de estudios, dado que algunas asignaturas, no presentadas desde su denominación como instancias de prácticas o de abordaje territorial, presentan instancias correspondientes con la modalidad de prácticas.

- **En la perspectiva de la dirección de la carrera.** En la entrevista la directora de la carrera señala:

*“Nosotros tenemos de todo tipo de prácticas desde el 1er año de la carrera, por eso me gustaría diferenciar lo que en la carrera históricamente llamo práctica pre-profesional, y es un requisito para obtener el título, de otro tipo de prácticas que el estudiante tiene desde el primer momento que inicia la cursada”.* Se destaca asimismo el diseño para el seguimiento y evaluación de las prácticas que se desarrollan en centros de referencia (centros de salud) articulando el trabajo entre los docentes y los profesionales nutricionistas de los centros, con espacios áulicos de alternancia y con la construcción consensuada de criterios de evaluación. Se trata de un diseño pedagógico integral de estas prácticas.

Para la dirección de la carrera merece especial interés el espacio innovador del primer año como característica particular de la propuesta en relación con el enfoque social comunitario: *“Ya en el 1er año se les asigna un barrio y evalúan toda una situación social, poblacional y ven las distintas problemáticas en ese barrio,... para que puedan hacer eso tuvieron una instancia previa áulica en una asignatura anual, de 6 meses...”*

En la entrevista se refiere que este espacio genera cuestionamientos por parte de los estudiantes: *“si vengo a estudiar nutrición, ¿por qué me tiene que dar clases un trabajador social, o un enfermero o un psicólogo?”*

En la perspectiva de la dirección la cuestión de la práctica resulta sustantiva para la configuración de una nueva identidad de la profesión. Se hace visible en la entrevista cómo el plan de formación, a través del tipo de relación que propone con la práctica profesional, intenta configurar una nueva identidad profesional. Al respecto señala: “*Tenemos la función de construir qué es estudiar Nutrición, y qué es “ser nutricionista”.*”

Es en relación con esta configuración identitaria que analiza las tensiones y articulaciones entre prácticas en territorio y disciplinas. Se destaca aquí el papel de las “tradiciones de la formación en el campo”, centradas en la clínica, que han favorecido un cierto imaginario social sobre la profesión. Así, desde la representación de los estudiantes y algunos docentes, aparecen tensiones en el desarrollo del plan de estudios.

### *b.2) En la perspectiva de los docentes*

En relación con las prácticas profesionales la mayoría de los docentes interpretan los aportes de sus asignaturas en términos de conocimientos y herramientas conceptuales o metodológicas que sustentan o fundamentan el ejercicio profesional, pero no en términos de saberes prácticos. Se concibe más bien la formación en términos de saberes de fundamento a ser aplicados.

Del total de 33 asignaturas relevadas 16 son ubicadas en el área de formación básica, 13 como de formación profesional (con carácter instrumental o conceptual) y solo dos se ubican en el área de prácticas.

Cabe destacar que el seminario de *Seminario de observación y análisis de problemas sociales* de primer año es identificado como de formación básica pero no de práctica.

### *b.3) En la perspectiva de los estudiantes*

Los resultados obtenidos a través de la encuesta en relación con este aspecto confirman una de las tensiones anticipada por la dirección de carrera vinculada a la relación de los diferentes tipos de prácticas y la constitución de la identidad profesional.

Por el tramo de la carrera en que se encuentran, los estudiantes encuestados debieron cursar el *Seminario de observación y análisis de problemas sociales*. Esta unidad curricular de primer año desde la perspectiva del plan y la gestión de la carrera, constituye uno de los aspectos más característicos y novedosos del plan de estudios. Sin embargo, los estudiantes lo reconocen como un aporte sustantivo a la práctica profesional solo en un 20% de los casos. En tanto *Prácticas de Nutrición en Salud Pública* que responde a lo que tradicio-



nalmente se reconoce como práctica pre-profesional, es seleccionada por el 46% de los estudiantes, porcentaje que podría verse incrementado si tenemos en cuenta que no todos los estudiantes que respondieron la encuesta necesariamente cursaron esta asignatura.

#### *b.4) En la perspectiva de los graduados*

Los graduados entrevistados, refieren la necesidad de aumentar el peso relativo de la formación práctica. Destacan asimismo como un aspecto a mejorar el hecho de que en sus formaciones (no son graduados UNLa), las prácticas se ubican al final de la carrera al tiempo que plantean la necesidad de diversificar los ámbitos de prácticas durante la formación.

Esta referencia permite evaluar el diferencial que aporta la carrera de la UNLa al proponer una inmersión progresiva y gradual en situaciones y ámbitos de práctica.

#### *b.5) En los programas de las asignaturas*

El programa de *Prácticas de Nutrición en Salud Pública* asume un enfoque comunitario con énfasis en la inserción social, atendiendo a un proceso de construcción de saberes en la práctica. Promueve la articulación vertical y horizontal con varios de los espacios curriculares del plan de estudios, particularmente con el Seminario de Observación y Análisis de Problemáticas Sociales; Salud Pública; Educación Permanente y Promoción Comunitaria. Se observa coherencia y consistencia con el plan de estudios Cabe destacar la articulación entre contenidos y metodología.

### c) Disciplinas

#### *c.1) En los documentos curriculares y en la perspectiva de la dirección de la carrera*

El plan de estudios presenta una organización preponderantemente disciplinar. En relación con las disciplinas que lo conforman se destacan dos cuestiones: la convivencia de las disciplinas tradicionales de ciencias básicas de fundamento, del campo clínico y de la salud con disciplinas del área de las Ciencias Sociales. A su vez se destacan asignaturas que son comunes a distintas carreras del Departamento en tanto, la concepción de salud comunitaria que sustenta requiere del desarrollo de competencias de trabajo in-

terdisciplinario. Por ejemplo materias como Antropología o Epidemiología corresponden a ámbitos disciplinares específicos pero la enseñanza se desarrolla orientándolas a la formación en diferentes profesiones que pueden compartir fundamentos y articular miradas. Las asignaturas correspondientes a marcos disciplinares específicos representan un 69% en el plan 2011 y un 55% en el plan 2015.

### *En la perspectiva de la dirección de la carrera*

Respecto de las disciplinas, la entrevistada destaca el criterio de selección que prioriza las áreas de desempeño profesional, en correspondencia con el enfoque dado a la carrera: *“Para aclararlo, son cuatro áreas de desarrollo profesional, área alimento, área clínica, área comunitaria o de salud pública o poblacional”*

Se destacan las denominadas disciplinas de formación básica que resultan “de preferencia” para los estudiantes por responder de modo más claro a sus representaciones del campo profesional: *Con lo que en el 1er ciclo encontramos bastante peso de las básicas, las que los estudiantes llaman las troncales, son las que a la mayoría les encanta cursar, porque en ese imaginario que nombrábamos al principio está la anatomía, la fisiología, la nutrición, la bioquímica, como la salud pública. En un primer ciclo también tienen materias de alimentos específicos, como la bromatología, las técnicas dietéticas, y después empezamos con lo profesionalizante.*

En consistencia con lo señalado en el plan de estudios, otro rasgo a destacar en relación con algunas de las disciplinas es que se cursan con estudiantes de otras carreras, poniendo a las disciplinas en un espacio de enseñanza que resignifica su aporte desde la mirada de los campos profesionales: *“tienen materias compartidas con estudiantes de enfermería cinco asignaturas y de trabajo social otras cuatro... creemos que el plus de las materias compartidas desde grado ya es un avance, porque cuando uno se recibió y empezó a trabajar lo comunitario costaba incorporar los conocimientos, lo saberes, las prácticas, la intervención de un nutricionista y un trabajador social, por ejemplo cuando la visita era con el trabajador te decían andá a mirar la heladera que sos nutricionista”*

Desde la construcción de la dirección de la carrera se destaca la articulación entre disciplinas y prácticas: *La mayoría de las asignaturas tiene un fuerte componente práctico, por ejemplo.....en las cuatro nutriciones se destina en tiempo de clase y porque el plan así lo estipula, el 50% teórico y el 50% de práctica. Las asignaturas más de alimentos también tienen prácticas específicas de laboratorio porque se requiere de esta manera, y después hay otro gran núcleo, que los estudiantes por ahí reniegan un*

*poco, que son las materias más sociales, asociadas a la investigación y a las prácticas pre-profesionales.*

Se hace visible también en esta entrevista, una aparente tensión entre disciplinas. Por un lado, las disciplinas del campo social y comunitario, que ingresan al plan en virtud de la redefinición de los problemas propios del campo profesional y los requerimientos de las políticas alimentarias. Por otro, las disciplinas básicas y del campo clínico. Se destaca aquí el papel de las “tradiciones de la formación en el campo”, centradas en la clínica, que han favorecido un cierto imaginario social sobre la profesión. Así, desde la representación de los estudiantes y algunos docentes, aparecen como nuevas tensiones en el desarrollo del plan de estudios.

### *c.2) En la perspectiva de los docentes*

Los docentes identifican sus asignaturas con disciplinas que responden a campos delimitados, centradas en el aporte de herramientas conceptuales, saberes con fundamento científico como basamento del quehacer profesional:

*“Los saberes aportados y profundizados permitirán la detección e identificación de posibles problemas nutricionales; así como también poblaciones de mayor riesgo”.*

### *c.3) En la perspectiva de los estudiantes*

Las disciplinas que los estudiantes identifican como el mayor aporte a la formación corresponden a las asignaturas Nutrición I y III -87% de los encuestados-.

Siguen en elección Física y Química Culinaria I; Fisiopatología y Dietoterapia del adulto I y Nutrición IV, -79,5% de los encuestados-; Anatomía y fisiología I es elegida por el 77% de los casos.

Se trata de las disciplinas específicas del campo profesional y disciplinas básicas.

En tanto las que corresponden al grupo de disciplinas enmarcadas en las ciencias sociales y relacionadas con el enfoque comunitario son elegidas en menor medida: Antropología, 41% de los casos, *Promoción comunitaria* y *Desarrollo comunitario y organización social* - 35 y 33% respectivamente.

#### *c.4) En la perspectiva de los graduados*

Los graduados entrevistados valoran positivamente los aportes de las diferentes disciplinas integradas al plan de formación. En tanto constituyen fundamentos sólidos para el desempeño profesional. En articulación con los problemas que consideran de interés, -además de la atención clínica tradicional en el campo-, destacan el papel de campos disciplinares tales como la Salud Pública y la Epidemiología.

#### *c.5) En los programas de las asignaturas*

Se analiza como programa de inserción clásicamente disciplinar *Bioquímica y biofísica I*. Teniendo en cuenta que el programa en análisis corresponde a una disciplina básica, en su fundamentación expresa la intención de orientar la asignatura hacia el enfoque que denomina de complejidad en términos de vincular los contenidos conceptuales básicos con problemáticas propias del campo profesional. Sin embargo la presentación de contenido y metodología, dan cuenta de un esquema clásico que diferencia conocimientos teóricos de prácticas entendiendo estas últimas en términos de ejercitación o guía de trabajos. Se hace hincapié en la articulación vertical atendiendo a las correlatividades

### **Conclusiones generales del estudio y el proceso de la Investigación**

En este apartado presentamos, en principio algunas conclusiones relativas a cada caso. (No se incluye el caso de la licenciatura en nutrición que fuera presentado en su totalidad) y luego algunas reflexiones generales sobre el tema investigado y el propio proceso de la investigación.

#### Licenciatura en Gestión Ambiental Urbana

La carrera aparece como preponderantemente articulada en torno de la intervención profesional relativa a problemáticas sociales, referenciadas tanto en los documentos curriculares como en la perspectiva de los diferentes actores. Se destaca especialmente la referencia de las graduadas entrevistadas que se encuentran insertas en el mundo del trabajo aportando con claridad la perspectiva de la profesión en ámbitos de políticas

públicas. Se trata de la construcción misma de la identidad de una profesión que se origina en el proyecto UNLa en vinculación con una demanda social creciente relativa a la gestión de problemas ambientales en ámbito urbano. Se concibe el propio campo profesional en una perspectiva problemática y de intervención de modo que las disciplinas que se integran al plan de estudios se han ido configurando progresivamente en sus propuestas de enseñanza atendiendo a esta perspectiva. En este sentido, se destaca la necesidad de construir una matriz disciplinar propia capaz de articular las tres áreas: Gestión, Ambiente y Urbanismo. Es el campo problemático el que tracciona hacia la construcción de una matriz disciplinar propia, a partir de las orientaciones que con fines de intervención profesional han ido adoptando las disciplinas básicas integradas al plan.

Sin embargo subsiste aquí como tensión, y pese al carácter orientado a la intervención que caracteriza a la carrera, el bajo peso relativo que tienen las prácticas pre profesionales propiamente dichas en el proceso de formación. Se destacan más bien el diseño de proyectos y trabajos de campo al interior de las asignaturas. El plan 2015 apunta entre otras cuestiones a atender a este último aspecto.

#### Licenciatura en Seguridad Ciudadana

En este caso la principal tensión se expresa en relación al proceso mismo de la formación de los licenciados en seguridad ciudadana orientado, por procesos coyunturales de definición de política pública vinculados al gobierno de la seguridad que direccionan y delimitan los posibles espacios de intervención. Es decir las demandas sociales aparecen representadas y definidas por esas coyunturas sociopolíticas. La institución define en este sentido acompañar esos procesos desde una perspectiva de transformación hacia una mayor democratización de las intervenciones en el campo de la seguridad.

Por lo tanto algunas de esas tensiones, constituyeron en los orígenes de la formación la comprensión, la apropiación, la problematización de los primeros debates sobre democratización de los procesos de gobierno de la seguridad. Estos aspectos precedieron a lo que en la actualidad constituyen los aspectos más vinculados a la definición de espacios y sujetos para la intervención profesional.

#### Licenciatura en Audiovisión

En este caso la demanda social es interpretada en articulación con los requerimientos del mundo del trabajo integrando conocimientos en el desarrollo de

competencias complejas. Asimismo, la carrera plantea su articulación desde la configuración actual de la producción audiovisual. Si bien la carrera tiene una fuerte impronta de realización y práctica en el proceso formativo, éstas no se desarrollan fuera del ámbito de la Universidad. Sin embargo, esto no aparece en la perspectiva de los actores como una tensión en relación con las posibilidades de inserción en el mundo del trabajo, que ofrece la carrera. En términos de sus articulaciones resulta sustantiva la vinculación entre la perspectiva tecnológica, artística y comunicacional del proceso audiovisual. La división entre los campos de imagen y sonido que caracterizaron la carrera desde sus orígenes se plantea como una tensión que intenta resolver la reformulación del plan 2015 desde una articulación de estos campos como componentes inseparables de la producción audiovisual.

El estudio de casos desarrollado da cuenta de la particular relación que adquieren en cada carrera las tres dimensiones consideradas para analizar el curriculum: problemáticas sociales, prácticas profesionales y disciplinas y a través de los diferentes actores. Siguiendo a Goodson, cobra particular interés el haber analizado de manera conjunta las expresiones del curriculum escrito (documentos curriculares y programas) con las perspectivas de los diferentes actores del proceso curricular (docentes, estudiantes, gestores de carreras, graduados) Cabe destacar, en términos comparativos, la incidencia de las historias particulares de configuración de los campos profesionales y las tradiciones de formación con las que se vinculan, así como la relación con las demandas sociales cambiantes y contextuales. A su vez cabe retomar como conclusión la idea ya señalada respecto de la tensión no resuelta entre el propio concepto de demanda externa y el rol transformador de la universidad que debería ser capaz de analizar críticamente esa demanda y moldearla, antes que adaptarse a ella en forma meramente reactiva. (Riquelme, G; 2003) así como la de lectura/interpretación de las demandas sociales, que supone un cierto marco ético político y epistémico, y no surgen de una lectura lineal de “lo que sucede”. (García, R: 2002). Y a su vez la tensión de esta interpretación con las demandas del mundo del trabajo para la inserción efectiva de los graduados.

Según Zabalza (2012) la articulación supone pensar el curriculum como un “sistema”. Teniendo como base esta idea es posible apelar a la noción de sistemas complejos como *una representación de un recorte de la realidad, conceptualizado como una totalidad organizada, en la cual los elementos no son separables y por tanto no pueden ser estudiados aisladamente* (García; 2002; 21). Las propuestas de formación expresadas en los planes de estudio universitario han adoptado tradicionalmente una organización disciplinar fragmentada. Sin embargo, el ejercicio profesional requiere de habilidades y capacidades para articular saberes pertinentes en la resolución de problemas, que se presentan como complejos y multideterminados, y cuyas variables requieren ser identificadas y

relacionadas apelando a múltiples campos de saberes y prácticas. Por lo tanto, resulta necesario ofrecer a través de los planes de formación espacios que permitan desarrollar procesos de integración de saberes y no dejarlos librados al momento del ejercicio profesional de los graduados, formados con un conjunto de saberes fragmentados. *“La construcción de conocimientos que se promueve a través de los procesos de formación institucionalizados, se desarrolla a partir de condiciones socio-históricas específicas, en el marco de un proyecto institucional que tiene, en el diseño curricular, una de sus expresiones sustantivas para abrir(o cerrar) diferentes posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje, y el desarrollo del conocimiento como bien social.”* (Zamudio- Leiva: 2015)

En la medida en que las disciplinas dejan de constituirse en los elementos estructurantes del plan de formación, para dar centralidad a los problemas, el plan mismo puede entenderse en términos de un “sistema complejo”. Si bien esta noción se aplica a procesos de investigación científica interdisciplinaria puede aportar para pensar las relaciones que se establecen en el curriculum. De acuerdo con Rolando García (2002): *En el “mundo real”, las situaciones y procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. Lo que está en juego aquí es la relación entre el objeto de estudio y las disciplinas desde las cuales se aborda un objeto para su estudio. La complejidad está asociada con la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica.* Esta perspectiva por el modo en que se articula la idea de problemas y disciplinas, - así como la relación entre la teoría y la práctica-podría resultar un marco pertinente para pensar desde fundamentos epistemológicos las relaciones entre problemas, prácticas y disciplinas en los procesos de formación.

El proceso de investigación permitió la construcción de un conocimiento y sistematización de datos que representa un aporte a la gestión institucional del curriculum y en particular a las carreras objeto del estudio así como a los procesos de evaluación institucional. El desarrollo de un proceso de investigación integrado por equipos de gestión, constituyó un rasgo de la construcción de una política académica que articuló los procesos de gestión con la producción de conocimientos a través de una investigación situada. Asimismo resulta un aporte para el estudio del curriculum en la Educación Superior universitaria que requiere de relevamientos actualizados que pongan en consideración nuevos modelos universitarios y nuevos campos profesionales. Cabe finalmente destacar que a fin de dar continuidad al proceso de investigación en el campo del currículo como parte de las políticas de gestión curricular de la Secretaría Académica, actualmente se encuentra en desarrollo un nuevo proyecto que se propone indagar los niveles de integración de las propuestas curriculares, en carreras de grado de universidades públicas argentinas, e identificar un conjunto de variables relevantes asociadas a procesos y experiencias vigen-

tes de integración curricular<sup>3</sup>. (Esta investigación en curso es objeto de otro trabajo presentado por otros miembros del equipo en este mismo Encuentro.)

## Bibliografía

- ANDREOZZI, M.** (2011).“Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario”. En *Archivos de Ciencias de la Educación*. 4a. época. 2011, Año 5, No. 5, p. 99-115. Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.
- APPLE, M. W.**, “Community, knowledge and the structure of disciplines”, en *The Educational Forum*, XXXVII (1),75-82, 1972
- ARGUMEDO, M** (2007).Módulo I: *Docencia Universitaria y currículo*. Buenos Aires. UNLa
- BARNETT, R** (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- BARNETT, R.** (1993) “Las disciplinas y la identidad de los académicos” .En *Pensamiento Universitario*, Año 1 N°1.Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. W de.** (2001) “Modalidades y proyectos de cambio curricular”. En [http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC\\_Camilloni.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/PC_Camilloni.pdf)
- EZCURRA, Ana María;** (2009). *Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente*. Universidad Nacional de Río Cuarto. 3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario.
- FELDMAN, Daniel y PALAMIDESSI, Mariano;** (2001). *Programación en la Universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente N° 1.
- FOLLARI, Roberto A.,**(2010)El Curriculum y la doble lógica de inserción /pp20-32 Vol. IN°2 Revista Iberoamericana de Educación Superior
- GARCIA, Rolando** (2002) “Sistemas Complejos” Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Barcelona. Gedisa.
- GIROUX, H.A.**, (1988) *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of leaning*. Massachusetts, Bergin & Gravey, 1988
- GOODSON, Ivor F** (2003). *Estudio del curriculum Casos y Métodos* Buenos Aires Amorrortou.
- GRUNDY, S.** (1991) *Producto o praxis del currículo*. Madrid Morata

---

<sup>3</sup> Para ello se aplica una adaptación de la escalera de Harden, desarrollada en el año 2000, basada en los trabajos de Jacobs, Fogarty y Drake.



- LITWIN, E.** (2006) “El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio”, *Revista de Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, vol. XVIII, N° 46, (septiembre-diciembre 2006), págs. 25 a 31.
- MARTINEZ, Bonafé Juan.J.**, El estudio de casos en la investigación educativa Investigación en la escuela, N°6 Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Psicología y Ccias de la Educación Universitat de Valencia España
- MOLLIS, M.** (comp), La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo- Casos comparados, Bs. As, Planeta, 2006.
- PERRENOUD, Ph.;** (1994). “*Saberes de referencia, saberes prácticos: una oposición discutible*”.En: *Comprende des travaux du Seminaire des formateurs de IEUFM*. Grenoble. Traducción Gabriela Diker.
- RIQUELME, Graciela** (2003) *Educación superior, demandas sociales, productivas y mercado de trabajo* Buenos Aires. Miño y Dávila
- RESOLUCIÓN C.S 069/1114-10-2011** Plan de estudios. Carrera de licenciatura en Nutrición
- RESOLUCIÓN C.S092/04 27-12-2004** Plan de estudios Carrera de licenciatura en Seguridad Ciudadana
- RESOLUCION C.S042/15** Plan de Estudios Carrera de licenciatura en Gestión ambiental Urbana
- RESOLUCIÓN C.S039 15-01-2015** Plan de Estudios Carrera de licenciatura en Audiovisión
- SCHÖN, D. A.;** (1991). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LANÚS.** (1998) PROYECTO INSTITUCIONAL. Segunda edición, versión corregida, según recomendaciones de CONEAU, Lanús. Provincia de Buenos Aires
- VASILACHIS DE GIALDINO, I.** (coord.) (2006) Ameigeiras, A.R.; Chernobilsky, L.B.; Giménez Béliveau, V.; Mallimaci, F; Mendizábal, N.; Neiman, G.; Quaranta, G. y Soneira, A, J. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- ZABALZA, M.** (2007) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea
- ZABALZA, M.** (2011) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- ZABALZA, M.** (2012) Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional REDU (Revista de Docencia Universitaria) Vol. 10 N°3 Sede Editorial: Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Santiago de Compostela. España

# Educación superior universitaria: expansión/ inclusión. La experiencia de los estudiantes en las Extensiones Áulicas

MARISA ZELAYA

marisazelaya@gmail.com

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA)

## Introducción

Situados en un escenario internacional y nacional con una complejidad creciente acompañado de una alta sensación de incertidumbre, en esta atmósfera analizar aspectos, dimensiones, tendencias, políticas, etc. de la universidad, se torna espinoso y desafiante. En función de lo expuesto, se hace necesario recuperar lo que enunciaba García Guadilla (2006) hace más de una década acerca de que los diferentes objetos de estudios, categorías, referentes conceptuales, etc. abordados en el campo de las ciencias políticas, la educación, entre otros deberán ser interpelados desde su debilidad y agotamiento frente a la complejidad de nuevos procesos<sup>1</sup>.

Este trabajo tiene como propósito recuperar aspectos teóricos, metodológicos y contextuales acerca de la experiencia universitaria de los estudiantes en las Extensiones Áulicas. Esta investigación se circunscribe a la ciudad de Las Flores, donde en el año 1996 se creó la “Extensión Universitaria Las Flores” y, en segundo lugar, en el año 2005, se instituyó el “Centro Extensión Universitario Las Flores”, dependiente de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Las Flores<sup>2</sup> es una ciudad de la provincia de Buenos Aires, ubicada en el Centro Este del territorio provincial. Es cabecera del partido comprendido por: Villa Pardo,

---

1 García Guadilla, “Complejidades de la globalización y la comercialización de la educación superior. Reflexiones para el caso de América Latina”, en Hebe Vessuri, *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, clacso, 2006, p. 154.

2 Las Flores pertenece a la zona de la cuenca del Salado. La superficie de la cuenca ocupa un área de 186.000km<sup>2</sup>, más de la mitad de la superficie de la provincia de Buenos Aires, cubre 56 de sus 134 municipios y es una de las áreas más importantes de la Argentina en términos socioeconómicos. Los partidos de la región que comprende esta cuenca son: Alberti, Ayacucho, Azul, Benito Juárez, Bolívar, Bragado, Castelli, Chacabuco, Chascomús, Chivilcoy, Dolores, Gral. Alvear, Gral. Belgrano, Gral. Guido, Gral. Lavalle, Gral. Paz, Gral. Viamonte, Junín, Las Flores, Lobos, Leonardo N. Alem, Maipú, Monte, Navarro, Olavarría, Pila, Rauch, Roque Pérez, Saladillo, Suipacha, Tandil, Tapalquén, Tordillo, 25 de Mayo.

El Trigo, Coronel Boerr y Zona Rural. El partido tiene una superficie de 3.340,27 Km<sup>2</sup> y una población de 23.871 habitantes (censo 2010).

Las Extensiones Áulicas<sup>3</sup> en este caso: “Extensión Universitaria Las Flores” (carrera de Analista Programador Universitario y de la Licenciatura en Enfermería) y el “Centro Extensión Universitario Las Flores” (carrera de Abogacía) son estrategias de expansión universitaria tendientes a configurar un nuevo campo social, que busca efectivizar y legitimar dicha expansión.

En este proceso el campo universitario no permanece como una estructura estática; por el contrario, está atravesado por tensiones que constituyen un espacio de conflictos y competición. Dicho proceso también genera transformaciones y redefiniciones del campo universitario argentino, cuyas consecuencias permanecen todavía poco exploradas por los investigadores, pero según el investigador Araujo

“el principal dispositivo sobre el que se ha configurado la expansión del sistema universitario ha sido la multiplicación de localizaciones para el dictado de carreras universitarias lejos de su región de pertenencia. Esta expansión es un ‘hecho consumado’ y de allí su carácter problemático” (Araujo 2008:204)

En este marco, nos proponemos contemplar en este estudio de caso al “*estudiante*” como uno de los principales actores que tiene presencia real sobre la dinámica de estas instituciones.

De aquí la importancia de recuperar distintas miradas sociológicas para “leer los rasgos de la experiencia estudiantil” (Carli, 2014). Esta autora sostiene la necesidad de desmontar las miradas universales y homogeneizantes de la universidad y de los estudiantes.

“En tanto el discurso sobre la universidad y los estudiantes tiene una carga normativa notable, ligada las misiones adjudicadas a las instituciones educativas y las tareas de los claustros, pero también vinculada con las representaciones sedimentadas a lo largo de la historia acerca del ‘ser estudiante’, la explora-

---

3 Distintos autores como Marano (2006), Araujo (2008) Pérez Rasetti (2008), Suasnabar y Rovelli (2009) y por otra parte, en el dictamen titulado “Sobre subseces y otras extensiones territoriales de las instituciones universitarias” (1998) por el Consejo Nacional de Educación Superior, denominan “sede” a aquella instalación extraterritorial del dictado total o parcial de una carrera de grado universitario por parte de una universidad pública y/ o privada. En este sentido, los términos como sedes, Extensiones Áulicas y otras derivaciones en este caso, se consideran sinónimos, ya que significan, la réplica de carreras en una localización distinta de la casa central donde está la universidad. Y se denomina centro universitario, centro regional, extensión universitaria, al lugar donde se dictan varias carreras, que pueden ser de la misma o de distintas universidades públicas y/o privadas. (Zelaya, 2012,2014,2016)

ción de la vida relacional supone poner atención en la vida cotidiana, reconocer las dimensiones afectivas y de otro tipo de vínculos intra e intergeneracionales de los jóvenes e identificar las particularidades que presentan en distintos lugares y épocas” (Carli, 2014:59)

Sin duda alguna, contextualizar la experiencia estudiantil en este tipo de instituciones como las extensiones abúlicas, quiebra con las miradas, descripciones y características de aquellos estudiantes de las universidades grandes, medianas y pequeñas tradicionales de nuestro país.

### **Breves consideraciones acerca de la experiencia universitaria**

Se sostiene que en los procesos de conformación de la “Extensión Universitaria Las Flores” y el “Centro Extensión Universitario Las Flores”, se involucran no sólo aspectos jurídicos sino todo un universo de representaciones significativas y relevantes de sus actores. De modo que se entiende a las Extensiones como una institución en permanente construcción<sup>4</sup> que surge del entrelazamiento de las relaciones sociales.

En función de lo expuesto, cabe preguntarse acerca de las características de los procesos institucionales y las representaciones que diferentes individuos tienen sobre los mismos. De ahí que, nos interesará caracterizar y analizar las experiencias de la población estudiantil de las extensiones abúlicas ya mencionadas.

Esta especial importancia de la población estudiantil ha llevado a considerar la construcción del oficio de hacerse universitario, proceso que involucra tanto a los propios estudiantes como a los docentes y a la institución. Al ingresar a la universidad, no sólo se produce un encuentro con los conocimientos lógicos de la carrera elegida, sino también con una cultura particular que requiere la apropiación de códigos, costumbres, creencias, lenguajes, lugares, todo lo cual lleva un tiempo de reconocimiento, en el que además cada sujeto se va pensando a sí mismo como partícipe de esa cultura universitaria.

En términos generales, se considera que a la hora de caracterizar a los estudiantes del nivel universitario, estos comparten aspectos comunes, no obstante se dividen en un sinnúmero de modalidades y experiencias estudiantiles, que se constituyen como producto de múltiples particularidades y dependen de las características

---

4 Se explica al término “construcción” como constructo, esto remite a constantes movimientos de hacer y deshacer, a tendencias de deconstrucción y construcción (Castoriadis, 1983).

de la vida universitaria en sí, de las culturas institucionales y académicas y de las significaciones que los actores dan a sus estudios.

Por ende, la diversificación de experiencias estudiantiles impide configurar un modelo, es decir, no se puede construir un modelo acabado del estudiante. Por ello, prevalece una “ausencia de un tipo ideal de estudiante contemporáneo” (Dubet, 2005), lo cual se debe a dos factores: el primero, la complejidad de los públicos estudiantiles y, el segundo, la diversidad de las ofertas de formación de educación superior.

En consonancia con lo expresado, según Dubet (2005; 12) la experiencia estudiantil se construye a partir de tres registros esenciales. El primero se refiere al grado de integración del estudiante en el marco estudiantil; el segundo registro es el del proyecto del estudiante en cuanto a la percepción de la utilidad social de los estudios; el último, el de la “vocación”, es decir el nivel de interés intelectual y personal que se atribuye a los estudios.

A estos registros se le puede agregar un cuarto, que son las lógicas socializantes singulares de cada disciplina. Todo ello contribuye a pensar que ser estudiante universitario es una construcción permanente y que, en todo caso, conlleva el aprendizaje de un oficio.

De modo que la experiencia universitaria implica un “acercamiento a la experiencia vivida, a la cultura del establecimiento, a los procesos de sociabilidad que se producen en el ámbito de la universidad, es decir los recorridos singulares y colectivos”. (Carli, 2008: 117). Dicha experiencia se conforma en función de las oportunidades que brinda el espacio de socialización universitaria, dado tanto por las prácticas del estudiante dentro de la unidad académica específica, como en la vida universitaria en sí.

En este sentido, la primera tarea a la que se enfrenta el estudiante que accede a la universidad “es la de aprender el oficio” (Coulon, 1995, 158), es decir, la de construir “los modos de ser alumno universitario”. Esto implica que tiene que adaptarse a los códigos de la enseñanza superior, de la institución específica y de sus marcadores de afiliación, tales como el dominio de la capacidad para interpretar las reglas e incluso de transgredirlas.

Coulon distingue dos formas de afiliación: la institucional, que implica la comprensión de los dispositivos y quehaceres que estructuran la vida universitaria desde el punto de vista administrativo. Y la intelectual o cognitiva, que indica la comprensión de lo que se espera del estudiante por parte de los docentes y por parte de la institución. Por tanto, afiliarse significa construirse un hábito de estudiante que le permita ser reconocido como tal.

Asimismo, se rescata lo propuesto por Nicolás Malinowski, quien recupera y amplía el concepto del proceso de afiliación que describe Coulon. El autor no considera la “experiencia estudiantil únicamente como una expresión lineal de una racionalidad consciente, sino también como el producto recursivo de dudas, temores, equivocaciones y pasiones.” (Malinowski, 2008:804). A su vez, entiende que el ingreso a esa experiencia implica una serie de rupturas, tanto a nivel intelectual, emocional e institucional. E insiste en considerar a la afiliación estudiantil como un proceso complejo que posibilita al estudiante edificarse un conjunto de referentes en el territorio universitario, constituyéndose una dimensión subjetiva y simbólica fundamental de la adhesión a una identidad colectiva. En este sentido, Malinowski afirma que el estudiante es un miembro competente de este territorio, cuando las rutinas y evidencias ganaron sobre el sentimiento de extrañeza y de incertidumbre que vivencia al principio.

En este marco de discusión, entre los aportes significativos de Coulon (1998), Dubet (2005), Carli (2006, 2014) y Malinowski (2008), es que a la experiencia universitaria no se limita sólo a la dimensión de la formación profesional de la institución, sino que es necesario considerar otras dimensiones como la participación política y, en especial, a las actividades extra-institucionales como las asociativas, culturales, musicales, deportivas. Siendo estas últimas probablemente más formadoras e enriquecedoras desde el punto de vista social, ya que revelan un compromiso distinto del estudiante, quizás más eficiente tanto a nivel de los estudios como de la existencia simbólica de la institución.

En sintonía con este tema, los autores plantean a la universidad como un espacio de sociabilidad estudiantil, pues permite poner en contacto mundos de experiencias que exceden el tiempo compartido en las aulas e incluye otros espacios que implican el conocimiento de la ciudad y sus alrededores. Esa sociabilidad da lugar no sólo aprendizajes intelectuales, sino también a aprendizajes sociales. En este sentido, la investigadora Sandra Carli (2014) destaca que la conexión entre tendencias asociativas y vida urbana es estrecha y agrega lo siguiente:

“La inserción de las universidades en pequeñas o grandes ciudades traza una exploración posible de las dinámicas de la sociabilidad estudiantil y al mismo tiempo de las condiciones que imponen y ofrecen las ciudades a esa sociabilidad, también la impronta de ciertas ciudades como ciudades universitarias y la existencia o no de campus” (Carli, 2014:61)

En consecuencia, el referente conceptual- experiencia universitaria-se recupera a partir de categorías y conceptos claves provenientes de diferentes autores con la finalidad de conformar, desde un claro sentido articulador, una red para captar y analizar el objeto de investigación.

## **Aspectos teórico-metodológicos**

Frente a las últimas apreciaciones, en este apartado interesa analizar quiénes son los estudiantes que ingresan y cómo transitan la vida universitaria en las Extensiones Áulicas de Las Flores.<sup>5</sup>

Si bien, Dubet (2005:1) realiza sus trabajos de investigación en el contexto francés, se considera igualmente pertinente la siguiente respuesta al interrogante planteado: la vida universitaria “dista de ser sencilla debido a la diversidad de situaciones, aspiraciones y maneras de vivir una condición estudiantil cuyo principio de unidad es más bien un problema que un hecho”.

En consecuencia, la población estudiantil objeto de estudio se presenta como una unidad original que es producto del marco institucional, de las estrategias de los diversos actores universitarios, de las relaciones con su entorno y también de sus dimensiones subjetivas.

Teniendo en cuenta lo antedicho, para caracterizar y analizar la experiencia de la *población estudiantil de las Extensiones Áulicas de la ciudad de Las Flores*, se indagará el tránsito académico de los estudiantes durante su proceso formativo en estas instituciones particulares y se lo hará:

“desde una visión integral que abarque tanto su situación socioeconómica como sus percepciones, valoraciones, representaciones, hábitos y prácticas de estudio en relación con las reglamentaciones, expectativas y prácticas disciplinarias e institucionales.” (Araujo, 2008: 8)

Para lograr los propósitos mencionados, se apeló a la estrategia metodológica que contempló la realización de diversas actividades: relevamiento de información de fuentes primarias, tales como estadísticas propias de las instituciones y, por otra parte, aplicación de una encuesta a la población estudiantil de ambas Extensiones Áulicas.

---

<sup>5</sup> Este interrogante no es exclusivo de este trabajo, se ha tomado como referente de otras investigaciones de autores como: Brachi, C (2005) Dubet (2005)

Se aplicaron 120 encuestas a alumnos de la Extensión Universitaria Las Flores y el Centro de Extensión de Las Flores, con la intención de conocer las características particulares de la población estudiantil y recabar sus opiniones y valoraciones respecto de la elección de este tipo de estudios.

Se privilegió la encuesta, pues ésta permitió cubrir un volumen importante de la población estudiantil en el tiempo previsto para el desarrollo del trabajo. La misma fue administrada de manera colectiva, desde primero a quinto año en el caso de la carrera de Abogacía y en la totalidad de los estudiantes (ciclo cerrado) de la carrera de Analista Programador Universitario y de la Licenciatura en Enfermería.

No obstante, vale la pena mencionar que uno de los principales límites de este estudio, en relación con el proceso de la aplicación de la encuesta, fue la enorme disparidad existente, en cuanto a la cantidad de estudiantes, entre la carrera de Abogacía y en el resto.

De manera que no es posible mantener un porcentaje de estudiantes constante y esta dificultad hace que se desestime la posibilidad de considerar a este estudio como fuente de información estadística estricta, con niveles de precisión óptimos. Sin embargo, se intenta que sirva al menos para proporcionar, de manera aceptablemente confiable, los datos que fueron recogidos para caracterizar a la población estudiantil. Es decir, estos datos serán útiles para identificar algunas particularidades, como elección de la carrera y factores que influyen en la trayectoria, el perfil, estudios previos, situación laboral, tiempo y hábitos de estudios, prácticas de enseñanza, procedencia geográfica, participación política, valoraciones de la población estudiantil en las Extensiones Áulicas.

La organización de la encuesta adquirió el formato de cuestionario, con mayoría de preguntas cerradas y sólo tres abiertas, con un total de 65 preguntas, agrupadas en las siguientes dimensiones de análisis: Datos generales; Situación educativo/laboral; Orientación y expectativas profesionales; Prácticas y hábitos de estudio y prácticas de enseñanza y valoración de los docentes.

### **Los estudiantes universitarios de las Extensiones Áulicas de Las Flores: motivos de elección, más allá de una decisión individual**

En esta breve presentación sólo se tomará una de las dimensiones de análisis- *motivos de elección*- abordadas en esta investigación para caracterizar a la experiencia universitaria de los estudiantes de las extensiones áulicas de Las Flores.

En este sentido, se sostiene que los motivos que subyacen en la elección de una carrera en una extensión áulica son múltiples. La elección de estas instituciones por



parte de los estudiantes no se conforma por acciones independientes sino, por el contrario, son decisiones tomadas por estudiantes situados socialmente, es decir, que pertenecen a una familia, que tienen amigos, compañeros y que poseen determinados recursos económicos (capital económico) y culturales (capital cultural).

Con respecto al proceso de elección, Boudon (1986) sostiene que:

“Esos individuos están confrontados no a elecciones abstractas sino a elecciones cuyos términos están, por el contrario, fijados por instituciones concretas, como en el caso de las elecciones de la escuela (universidad), o por restricciones que resultan de la oferta y la demanda de competencias, como en el caso de las elecciones profesionales.”(citado de Van Haecht, 1998: 54)

Al elegir este tipo de instituciones universitarias el estudiante es portador de representaciones entendidas como complemento del capital cultural. Las representaciones sociales, según Moscovisi (1986), se caracterizan sobre todo como una manera de pensar e interpretar la realidad cotidiana, de donde se generan decisiones y acciones.

En la encuesta realizada a los estudiantes de las Extensiones Áulicas de Las Flores se indagaron aspectos sobre la dimensión geográfica, especialmente acerca de por qué cada estudiante había decidido estudiar en la ciudad de Las Flores, y los motivos que lo llevaron a elegir carrera y universidad. En los casos de Abogacía y de la Licenciatura en Enfermería, un total de 120 estudiantes enumeraron las siguientes razones: en primer lugar, la mayoría, el 68%, respondió que la razón es que se cursa la carrera sólo dos días de la semana; en segundo lugar, el 20% porque esta modalidad les permite trabajar; en tercer lugar, el 8,5%, por la proximidad al sitio de residencia; y, por último, un porcentaje menor, el 3,5%, porque era una opción que económicamente les resultaba factible.

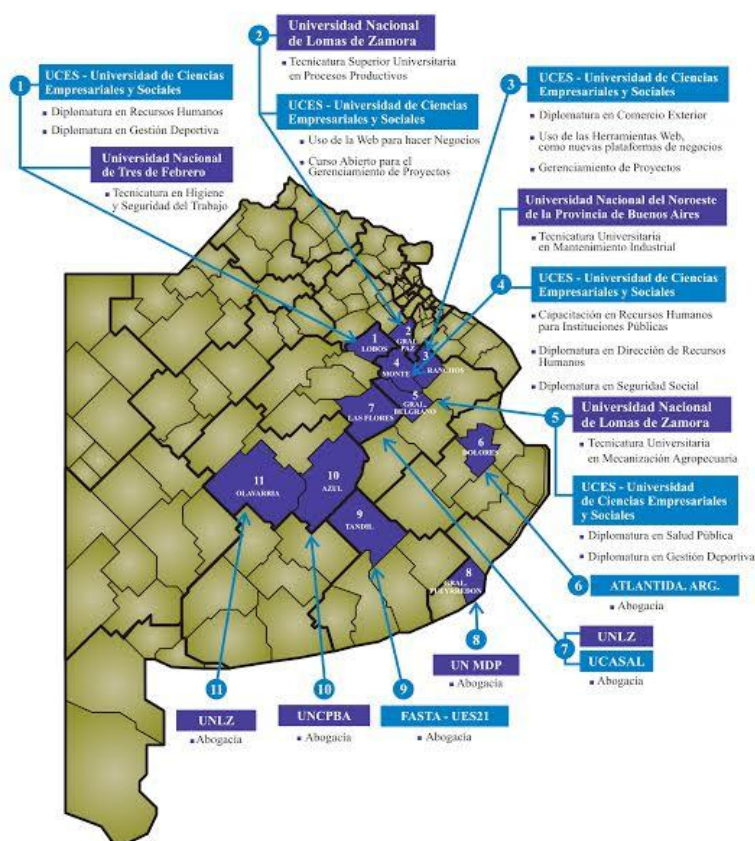
Las respuestas brindadas hacen posible observar que la población estudiantil reveló razones muy precisas y propias, derivadas de este contexto particular para la elección de estas Extensiones Áulicas. Esas razones están vinculadas a las características y condiciones de la organización del dictado de las carreras.

En el caso específico de la carrera de Abogacía del Centro de Extensión Universitaria Las Flores, un dato interesante lo constituye que un porcentaje considerable de los estudiantes que asisten a Las Flores tienen la posibilidad de cursar la misma carrera en su lugar de residencia o en una ciudad geográficamente más cercana. La diferencia, fundamentalmente, radica en que la carrera de Abogacía, en la Univer-

sidad de la Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomas de Aquino (FASTA) en Tandil y en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) en Azul, tiene una modalidad presencial durante toda la semana. Otras, como por ejemplo la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) en Mar del Plata y la Universidad Católica de Salta (UCASAL) en Las Flores, son de modalidad a distancia pero con exámenes finales presenciales. Lo que hace pensar que el principal móvil de la elección de Las Flores es la modalidad de cursada en esa extensión.

En el siguiente mapa es posible ver la superposición de ofertas para cursar la carrera de Abogacía y otras como las diplomaturas de Recursos Humanos en localidades muy próximas entre sí, la distancia entre estas ciudades es desde 80 km hasta 180 km.

**Gráfico N 1:** Carreras de Abogacía, Diplomatura de Recursos Humanos, en el radio geográfico del centro y sudeste de la provincia de Buenos Aires. (Período 1995-2016)



**Fuente:** Elaboración propia a partir de datos extraídos de las entrevistas y de las instituciones

Entre las principales razones de elección de la Universidad, la población estudiantil de las extensiones, señala: en primer lugar, porque se cursa la carrera sólo dos días de la semana; en segundo lugar, porque esta modalidad les permite trabajar; en tercer lugar, por la proximidad al sitio de residencia; y, por último, porque

era una opción que económicamente les resultaba factible. Estas respuestas se constituyen en un punto de diferencia en relación con los trabajos de investigación de Araujo (2008) y de Plotklin (2006), los cuales afirman que los estudiantes eligen la carrera por el interés de los temas de estudios o por las temáticas.

Sin embargo, frente a otra de las preguntas de la encuesta, que indaga cuáles fueron los motivos que tuvieron mayor peso en la elección de la carrera, en el caso de Las Flores lo hacen, en primer lugar, por las características y condiciones de la organización del dictado de las carreras; en segundo lugar, por el prestigio de la carrera y, en tercer lugar, por el interés de los temas de estudios o por las temáticas.

Por consiguiente, en estas últimas respuestas no se encontraron grandes diferencias con las investigaciones mencionadas. Ante la pregunta que indaga cuáles fueron los motivos que tuvieron mayor peso en la elección de la carrera, la población estudiantil manifestó: el 15,8% elige esa carrera porque se reconoce con aptitudes para el futuro; el 13,8%, por el prestigio social de la profesión; el 13,4%, por interés en los temas de estudio; el 11,4%, por la rentabilidad económica de la profesión; el 10,6 %, por necesidad de encontrar solución a los problemas sociales, entre otros.

En otros términos, existen diferentes componentes de los procesos decisionales de los estudiantes con respecto a la carrera elegida. Es de destacarse que el proceso de elección de la carrera de la mayoría de la población estudiantil de estas extensiones, en parte, se halla sujeto a las condiciones de la dinámica institucional de estas modalidades. Las mismas estarían indicando constituirse en facilitadoras para cursar la carrera y “por tanto no se da un proceso real de elección sino una adaptación” (Bracchi, 2005:193) a aquello que los estudiantes consideran accesible y posible de hacer, en este caso por las características institucionales y no tanto por su elección vocacional.

De modo que, en estos estudiantes, “lo vocacional pasa a ocupar un segundo lugar, ya que la opción de ellos radica en buscar las mejores condiciones para poder combinar estudio y trabajo y desarrollar sin mayores dificultades la carrera universitaria” (Bracchi, 2005: 194). Esta idea se vincula a lo manifestado por varios estudiantes, en cuanto a que en su ciudad de procedencia hay universidades en las que se dicta la carrera de Abogacía, o que hay universidades a menor distancia del lugar en que habitan donde se replica dicha carrera, pero como implica cursar durante toda la semana, no las eligen.

Uno los temas a discernir es el modo en que la población estudiantil se informó acerca de las carreras de las Extensiones Áulicas que eligieron. Mollis (2001) sostiene que la población está saturada de información que proviene de los medios de

comunicación y del mercado de instituciones universitarias: folletos, guías, discos compactos, shoppings o ferias de información universitaria, etc. Y agrega que el acto de elegir una carrera, sobre todo al terminar el colegio secundario, se ha convertido en un "acto de consumo", donde el estudiante es considerado un futuro cliente.

Sin embargo, en el caso de esta población estudiantil de las Extensiones de Las Flores es otra la situación, al indagar entre los estudiantes a través de qué medios obtuvieron la información sobre la carrera seleccionada manifiestan lo siguiente: la mayoría, el 47,5%, se informó a través de sus amigos, parientes, conocidos y estudiantes avanzados; el 11,3%, por información obtenida en la universidad; asimismo, el 11,3%, por información brindada por la universidad; el 9%, por docentes de la educación secundaria, entre otros.

En torno al tema de la elección de la universidad, también se les consultó a los estudiantes, en forma hipotética, si en otras condiciones personales hubiesen elegido estudiar en otra universidad. Más de la mitad, el 57,4%, respondió que no hubiese elegido otra; el 39,8% expresó que sí y el 2,8%, que no lo sabe. A su vez, el 43,7 % hubiesen elegido estudiar en la ciudad de La Plata y el 31, 25 en Buenos Aires.

A partir de las respuestas obtenidas se infiere que la elección del lugar geográfico se asocia a las universidades públicas más tradicionales, es decir, por un lado, a la Universidad Nacional de La Plata y, por otro, a la Universidad de Buenos Aires, las cuales perpetúan un reconocido prestigio social frente a otras universidades del país.

Seguidamente, ante la pregunta acerca de qué carrera hubiese elegido estudiar en otra universidad, en el caso de los alumnos de Abogacía, la mayoría optó casi en forma unánime por la misma carrera.

El 84,61% hubiese elegido estudiar Abogacía y, en menor medida, otras carreras. Se presenta aquí una contradicción en relación a la elección de la carrera y de la institución, los estudiantes sostuvieron que su elección estaba sujeta a las condiciones de la dinámica institucional de estas modalidades, sin embargo se desprende de este cuadro que la mayoría hubiese elegido la misma carrera.

### **Consideraciones acerca de nuevos públicos estudiantiles en extensiones áulicas universitarias**

En suma, se presentan algunas de las consideraciones finales más significativas de esta investigación, aunque cabe señalar que aún quedan conocimientos sujetos a revisión y profundización, así como nuevos interrogantes para continuar la indaga-

ción de la temática.

Según lo expuesto a lo largo de este trabajo, uno de los intereses de esta investigación se concentró en la expansión de la educación superior, particularmente, en la modalidad de las “Extensiones Áulicas” tanto de universidades públicas como privadas. Estas “modalidades” han experimentado un importante desarrollo a partir de la mitad de la década de los noventa en nuestro país. Asimismo, se ha demostrado que la presencia de estas nuevas formas de enseñanza, con distintas denominaciones, no es patrimonio sólo del contexto nacional, sino que hay una destacada expansión

En el contexto específico de las Extensiones Áulicas de Las Flores, la elección de la carrera y de la institución donde los estudiantes desean formarse profesionalmente está cargada de significados que trascienden los porcentajes y los coeficientes.

Los estudiantes se mueven con su propia experiencia de vida influenciada por circunstancias históricas y sociales específicas. Por lo tanto, en este momento actual de existencia, hay diferentes condiciones a nivel macrosocial (económicas, sociales, culturales, etc.) que influyen en la constitución de la experiencia universitaria marcada por ciertas singularidades, esto es: trayectorias específicas, personales, familiares y sociales.

A este tipo de instituciones – extensiones áulicas-accede una población estudiantil heterogénea, con sus características distintivas. La mayoría de los estudiantes entran a la carrera con sobre edad, es decir, con una edad superior a la que lo hacen habitualmente los que ingresan a otras universidades y, además, un número importante de estudiantes ya posee otra carrera cursada, es decir, la que cursan en la Extensión de las Flores se constituye como su segunda instancia de estudios superiores.

Con respecto al perfil del estudiante, se relevaron algunas de las características que le son propias y que difieren con las tendencias que se marcan en el resto del sistema de educación superior. Es de resaltar que a este tipo de instituciones estaría accediendo una población estudiantil heterogénea, con características distintivas, tales como: la mayoría de los estudiantes entran a la carrera con sobre edad, es decir, una edad superior a la que lo hacen habitualmente los que ingresan a otras universidades; en relación con su situación laboral, la mayoría trabaja y lo hace en un tipo de trabajo permanente y por más de 20 hs. Y para muchos estudiantes ésta se constituye en su segunda carrera cursada. Asimismo, los estudiantes proceden, en general, de ciudades de la región, es decir, de ciudades vecinas en un radio de distancia que dista entre los 80 Km a 180 Km, de la ciudad de Las Flores, lo que impli-

caría que viajen sólo los días de cursada concentrados en viernes y sábado. Esto trae como consecuencia que los estudiantes permanezcan únicamente dos días en la ciudad.

Otro dato importante es el referido a los motivos de elección de la carrera y de la universidad. La población estudiantil manifiesta, entre sus razones: en primer lugar, la condición de cursar sólo dos días de la semana; en segundo lugar, esta modalidad les permite trabajar, por la cercanía a su lugar de residencia y porque es una opción económica.

En este contexto, la experiencia universitaria de los estudiantes se debería leer a la luz de la relación espacio-temporal de los estudiantes con las instituciones. Se observa que se estaría frente a estudiantes con carencias de actividades ofrecidas por la Extensión que vayan más allá de la asistencia a clase para el cursado de materias, que comparten escaso tiempo entre sí y con el profesor, y con poca o inexistente participación política. Todo esto contribuiría a construir una experiencia universitaria disímil e incomparable con el resto de las instituciones del sistema universitario de gestión pública y, de este modo, no se configuraría una “lógica universitaria” o un “ambiente institucional universitario”.

El estudio realizado evidencia la diversificación y segmentación del sistema que produce esta estrategia de expansión. Lo señalado en los párrafos anteriores, constituyen los indicadores más significativos de la acentuación de circuitos diferenciados de formación universitaria, y como dice Marano, en este caso se daría una “experiencia formativa de baja intensidad.” (Marano 2006:123)

Todas estas características particulares de los estudiantes de las Extensiones Áulicas de Las Flores, en general, no coinciden con las tendencias que se marcan en el resto del sistema de educación superior.

De modo que, en estas instituciones-las extensiones áulicas- estarían surgiendo nuevos públicos estudiantiles que se distinguen del “estudiantes de masas” (Dubet, 2005) o de aquel que asiste a universidades más o menos tradicionales y/o consolidadas.

Esto se visualiza en las diversas apreciaciones que realizan de los encuestados, quienes sostienen que en general los resultados en relación con los aspectos académicos son buenos, sin embargo hacen hincapié en que la mayor diferencia se presenta durante la cursada de la carrera. En este caso, si bien aparecen cuestiones propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes rescatan sobre todo el vínculo que se construye entre profesor y estudiante, distinto al que se establece en la sede central, ya que en estas extensiones el vínculo no es tan distante. La cercanía se establecería a partir de las posibilidades de compartir experiencias académicas.

micas y personales dado el tamaño del grupo. Esta situación permite una didáctica más relacionada con las capacidades, intereses y valoraciones de los estudiantes.

Se parte de considerar que esta expansión de nuevas modalidades universitarias, es una tendencia que se está imponiendo en varios países latinoamericanos, por ejemplo México, Ecuador, Brasil Venezuela (Chiroleu, 2014; Aranciaga y Juarros 2014) lo que contribuye a los procesos de inclusión.

En consecuencia, en la actualidad se nos presenta el desafío de abordar la complejidad de estas nuevas modalidades institucionales y públicos estudiantiles universitarios, tal como expresa Carli (2014) para desmontar las miradas universales y homogeneizantes de la universidad y de los estudiantes.

## Bibliografía

- Altbach, Philip** (2007) Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. En *La educación superior en el mundo*. Global University Network for Innovation.
- Alliaud, Andrea** (2001) "El abordaje del sujeto en la investigación educativa. Retomando los aportes de Norberto Elías", en Revista Espacios en Blanco, N° 11, NEES-FCH-U.N.C.P.B.A, Tandil
- Aranciaga, Ignacio y Juarros, Fernanda** (2014) "Territorialización de la Educación Superior. Los primeros Centros Universitarios Regionales en la Patagonia Central", en *Revista del IICE* N°36. Buenos Aires.
- Araujo, Javier** (2008) La expansión de las ofertas educativas de las universidades nacionales: ¿competencia o cooperación? Una aproximación desde la perspectiva de la internalización de la educación superior. En Araujo, S. (Comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. UNCPBA, Tandil
- Araujo, Sonia** (2006) Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. UNQ Editorial, Bs. As.
- (2008) (Coord.) *Formación Universitaria y éxito académico: Disciplinas, Estudiantes y Profesores*. UNCPBA, Tandil.
- **y Corrado, Rosana** (2008) "Alumnos avanzados: avances y retrocesos en la formación universitaria" en ARAUJO, S. (2008) (Coord.) *Formación Universitaria y éxito académico: Disciplinas, Estudiantes y Profesores*. UNCPBA, Tandil.

- Bourdieu, Pierre** (1967) Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Labor. Buenos Aires.
- Bracchi, Claudia** (2005) Los “recién llegados” y el intento para convertirse en “herederos”: un estudio socioeducativo sobre estudiantes universitarios. Tesis de Maestría FLACSO.
- Carli, Sandra** (2003) Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil. (mimeo)
- (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.
- (2007) La experiencia universitaria contemporánea. Transmisión y sociabilidad. Conferencia realizada en la Facultad de Odontología por el Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación, Subsecretaría de Asuntos Académicos de la UNC.
- (2008) “Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad” en *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 26 FFyL-UBA- Argentina.
- (2014) “La sociabilidad estudiantil en las universidades públicas. Perspectivas teóricas y horizontes de investigación” en *Revista Pensamiento Universitario*, Año 16 N° 16, Buenos Aires.
- Clark, Burton** (1990) El sistema de Educación Superior. Universidad Metropolitana, México.
- (1997) Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia. UNAM-Porrúa, México.
- Chiroleu, Adriana** (2014) “Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina”, en *Revista Política Universitaria* N°1, IEC-CONADU, Buenos Aires.
- Coria, Adela** (2004) “Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955-1975)” En Remedi Allione, E (coord.) Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades. Plaza y Valdés. México.
- Coulon, Alain** (1995) Etnometodología y educación. Paidós Educador, Barcelona.
- (1998). *El Arte de ser Estudiante*. Entrevista con Valérie Becquet. París:PUF
- Dubet, François** (2005) Los estudiantes. En *Revista de Investigación Educativa* 1, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana. Disponible



en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/estudiantes.html> (Consultada 2 de diciembre de 2012)

----- y **Martucelli, Danilo** (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada, Barcelona.

**García, Lucia, Di Marco, Cecilia y Zelaya, Marisa** “Nuevas configuraciones en la educación superior argentina y el campo universitario entre fines del siglo XX e inicios del XXI: políticas, actores, prácticas y territorios”. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Aprobado en el marco del Programa Nacional de Incentivos los Docentes- Investigadores. Período 2013-2016 Código 03/ D265, (Proyecto de investigación) Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA, 2013 GONZALEZ, M. Y CARDINAUX, N. (2010) (Comp.) Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP. Editorial de la UNLP, La Plata.

**González, Manuela y Cardinaux, Nancy** (2010) (Comp.) Los actores y las prácticas. Enseñar y aprender Derecho en la UNLP. Editorial de la UNLP, La Plata

**Krotsch, Pedro** (2003) " Educación Superior y reformas comparadas. Bernal, Universidad de Quilmes.

----- y **Suasnábar, Claudio** (2002) “Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión en torno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo”, *Revista Pensamiento Universitario* Nro. 10, Bs. As.

**Legorreta Carranza, Yolanda** (2001) “Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación” en AAVV Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal en la IES. Propuesta metodológica para su estudio. Serie investigaciones. ANUIES. México. Disponible en:

[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategic](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategic) (Consultado el 3 de agosto de 2016)

**Mainero, Nelly y Mazzola, Carlos** (2015) (comp) Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas. Miño y Dávila Editores,

**Malinowski, Nicolás** (2008) “Diferenciación de los tiempos estudiantiles el impacto sobre el proceso de afiliación en México” en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> (Consultado el 15 de septiembre de 2012)

**Marano, Gabriela.** (2006) “De eso no se habla”. La apertura de sedes universitarias: políticas académicas y lógicas de Mercado en la actual expansión universitaria argentina. El caso de la UNLP. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación. FLACSO Buenos Aires. Sección

**Marquis, Carlos** (2015) “Investigaciones, políticas y planeamiento universitario” en Del Bello, J. C. (et. al.) Marquis, C. (ed). *La agenda universitaria II: propuestas de*

*políticas públicas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Palermo - UP

**Miranda, Estela** (2008) Entre lo deseable y lo posible: Aportes para el debate sobre una nueva Ley de Educación Superior en Argentina. En Araujo, S. (Comp.) *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano. La universidad como objeto de investigación: democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. UNCPBA, Tandil

**Moscovici, Serge** (1993) *Psicología Social II*. Paídos, Bs. As.

**Perrenoud, Philips** (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

**Plotkin, Mariano** (2006) *La privatización de la educación superior y las ciencias sociales en Argentina*. Buenos Aires CLACSO

**Pugliese, Juan Carlos** (2015) La democratización de la universidad: desde la normalización a la calidad, un camino en expansión. En Mainero, N y Mazzola, C. (2015) (comp) *Universidad en democracia. Políticas y problemáticas argentinas y latinoamericanas*. Miño y Dávila

**Rizvi, Fazal & Lingard, Bob** (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.

**Zelaya, Marisa** (2015) “Políticas públicas en relación a la expansión de las extensiones áulicas universitarias en la Provincia de Buenos Aires. Aspectos teórico-metodológicos al objeto de estudio”, en *Anais electrónicos del I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa y II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação*, en la

# Escritura y actitud lingüística en el nivel superior

LILIANA M. ZIMMERMANN

FHUC. UNL.

lilianazim@hotmail.com

## Presentación

En la educación de nuestro país, en todos los niveles de enseñanza, la variedad de lengua estándar es presentada como la única versión en torno a la cual se enseña el lenguaje: se emplea en textos, se promueve la reflexión en torno a sus combinaciones discursivas y su vocabulario, se jerarquiza como única y homogeneizadora en la vida del estudiante. No siempre se generan espacios en las aulas para introducir el habla de los estudiantes ni tampoco para comentar los recursos lingüísticos de la comunicación entre pares, familiares y demás participantes involucrados con la profesión que eligieron estudiar.

Como una característica institucionalizada, la escuela enseña sobre la base de la variedad estándar, debido a las ventajas y utilidad que representa para la lectura y la escritura científicas y formales. El alcance es gerencial ya que las normas de convivencia y los reglamentos administrativos y de gestión abonan esta condición. El habla formal es resignificada como el *deber ser* de la lengua, frente al *ser real* variado y creativo del hablar cotidiano, familiar de los estudiantes en diferentes variedades de habla, pertinentes a cada circunstancia social, pero a las que en consecuencia, la institución y sus participantes les restan atención e instancias de reflexión.

Por otra parte, en la institución escolar se jerarquiza la variedad estándar junto con la normativa lo que tiene como correlato que se subestime la manera de hablar de los jóvenes en ámbitos no académicos, como si fueran espacios disociados completamente. Entendemos que esta selección de temas de enseñanza en el aula de lengua acciona sobre la valoración y afecta a los hablantes mismos ya que les resta posibilidades de expresión y de investigación sobre las variedades actuales que los estudiantes conocen, emplean y con las que significan su mundo, la realidad y también su profesión, anclando específicamente el saber y la ciencia escolares en la variedad estándar del español, en particular, en la lectura y escritura académicas.

Creemos que en la formación en Lengua se deja de lado la enseñanza de la gramática como teoría, lo cual permite describir y explicar la lengua en todas las variedades de habla, en favor de una práctica que mejore su uso y la comunicación por parte de los estudiantes. El presente trabajo apunta no sólo a describir cómo hablan los estudiantes, sino a la posibilidad de reflexionar sobre las estructuras gramaticales y léxicas que construyen para comunicarse en ámbitos profesionales y sociales, lo que los acerca a la toma de conciencia más plena de su propia lengua, en pos de actitudes metalingüísticas que los favorezcan. En los casos que atendemos en este trabajo, los hablantes comentan y valoran sus propios usos lingüísticos reafirmando representaciones normativas de la variedad considerada culta o científica de la lengua y reconociendo a su vez el empleo de otra variedad en ámbitos familiares. En este trabajo pretendemos acceder a la descripción léxicogramatical con función modalizadora que dé testimonio de la construcción de valoraciones de la propia habla de parte de estudiantes que inician el nivel de estudios terciario y que a su vez promocionen la reflexión sobre otras variedades de habla además de la estándar, su uso y su estructura gramatical. Expresiones modales explícitas en relación a estas variedades de habla propias presentes en el habla cotidiana, pueden ser llevadas al aula para explorar normas de uso socialmente consensuadas o a veces simplemente implícitas, que conducen a valoraciones sociales o prejuicios lingüísticos que afectan directamente a los participantes.

### **Marco teórico**

La actitud de los estudiantes hacia la variedad de lenguaje que se emplea en su vida diaria y en la escuela, parecen estar distanciadas, lo cual divorcia también los ámbitos mencionados. Expresiones valorativas sobre los discursos propios y los de otros hablantes, la calificación de las normas y cuidados gramaticales e, indirectamente, algunas afirmaciones de hecho, o expresiones naturalizadas en el léxico y en la gramática, se extienden a la valoración de la persona que las usa. Halliday (1982) afirma que las palabras aprendidas que son parte de nuestra cultura condicionan el modo de construir y entender la realidad, por lo que es preciso problematizar el lenguaje en sus diferentes aspectos. Sostiene que la actitud del hablante hacia el lenguaje se construye a partir de:

1- Expresiones sobre el acento o dialecto de otros hablantes: las discusiones de acento y dialecto pueden ser objeto de discusión racional y tolerante, aunque suelen usarse para tipificar seres humanos (Halliday, 1982: 305)

2- Calificación de las normas y la corrección lingüística, atendiendo a cómo se expresan otros hablantes y cómo vinculan la gramática a juicios de valor. Se asocia la gramática a lo que debiera ser y el uso del lenguaje al ser real del lenguaje en el evento cotidiano que efectivamente tiene lugar.

3- Ocultamiento de actitudes en expresiones de otros hablantes hacia el habla particular del joven que resultan evaluaciones y juicios alentadores o discriminadores.

Según la postura lingüística de Halliday, el hombre construye con su lenguaje la imagen de sí mismo, de la sociedad y de su cultura, y las actitudes que adopta hacia estos elementos pueden afectarlo a él y a quienes lo rodean ya que dichas actitudes están legitimadas como afirmaciones de hecho, lo que muchas veces las hacen menos perceptibles u ocultas.

La apreciación del hablante hacia su lengua se corresponde con valoraciones de su persona, de su origen y de su identidad cultural. Una de estas consideraciones frecuentes en instituciones escolares es la “hipótesis del estereotipo” que sostiene que la valoración del docente hacia el niño o el grupo a cargo influye en su rendimiento y se inicia con una valoración de la variedad de habla que trae del hogar. “Un hablante al que se avergüenza de sus propios hábitos lingüísticos sufre una vejación fundamental como ser humano” (Halliday, 1982:303). Desde esta perspectiva, con el lenguaje se construye el mundo exterior e interior, mediante procesos y operaciones lingüísticas que se inician en la gramaticalización de la realidad. Este concepto suele generar cuestionamientos epistemológicos ya que se interpreta la realidad propia y circundante al nombrarla con la lengua que hablamos, aunque no exista un punto de vista único sobre las cosas o una adecuación palabra-cosa.

Navarro (2016: 40) señala como un factor de permanencia y éxito en los estudios terciarios, la capacidad de aprender a utilizar las prácticas de comunicación oral y escrita tipificadas por la comunidad de aprendizaje, a la vez que las considera un fenómeno histórico, social y discursivo variable que requiere de estrategias institucionales, curriculares y lingüísticas que den cuenta de su variación. También señala que pocas veces son explicitadas estas condiciones de lectura y escritura académicas, ya sea con fines de enseñanza, es decir, curricularizadas, o con fines prácticos, para el estudio y promoción de las asignaturas.

La presencia constante de discursos científicos en la vida del individuo en la sociedad actual ha desarrollado la actitud metalingüística y la valoración crítica de la lengua y de sus usos en discursos específicos relacionados con la escritura académi-

ca<sup>1</sup>. Ciaspuscio (2013) estudia cómo se constituyen las variedades lingüísticas en textos, atendiendo a escrituras metalingüísticas de los hablantes donde dejan indicios lingüísticos en sus producciones que funcionan como índices de variedad y de valoración, según la especialidad del léxico y los hablantes.

El espacio institucional de la escuela promueve la enseñanza a partir de la variedad estándar en tanto está atravesado por la variedad de habla cotidiana, con diferencias etarias de/ con los estudiantes que interfieren con la enseñanza a la vez que dicho espacio es resguardado por las reglas de convivencia que propician el habla estándar y normalizada. En esta red comunicativa los estudiantes construyen significados mediante la creación de nuevas palabras, combinaciones sintácticas, léxicas, morfológicas o mediante la re-significación de términos legitimados en su cultura.

La gramática es un saber teórico construido por lingüistas que intentan dar cuenta de un objeto del mundo a partir de teorías formuladas específicamente para describir y explicar dicho objeto, pero también es un saber que posee todo hablante nativo. Sin embargo se descuida su enseñanza como teoría, la cual permite describir y explicar el lenguaje favoreciendo prácticas discursivas que mejoren su uso y la comunicación en ejercicio por parte de los estudiantes. Se ha privilegiado el saber hacer por sobre el saber cómo funciona el lenguaje, por lo que se pretende articular saberes y formas de hacer propios de las teorías gramaticales con la didáctica de la disciplina, como un modo de hacer cooperativo y colaborativo que integre teoría y práctica.

Respecto del concepto de modalidad en la escritura, acordamos que es una categoría lingüística que muestra las posiciones del hablante con respecto a la verdad del contenido y con respecto a la actitud de los participantes en la enunciación. Fue estudiada por Aristóteles y por los escolásticos quienes originalmente –luego lo hizo Charles Bally– distinguieron el dictum, que es lo dicho en la proposición o enunciado, del modus que es cómo se modaliza una expresión, cómo se refleja la elección que hace el hablante para formular los enunciados en una aseveración, pregunta o mandato. Jakobson por su parte consideró la modalidad de enunciado que simplemente caracteriza la manera como el hablante sitúa la proposición respecto de la verdad, y la modalidad de enunciación donde intervienen elementos del proceso de la comunicación que a su vez quedan implicados (Ridruejo, 2000).

---

1 Nos referimos a secciones de diarios y revistas destinadas a la normativa del habla estándar, páginas virtuales y libros para organizar un currículo, hablar en público o escribir textos académicos y científicos con eficiencia.

En nuestro trabajo, para un análisis lingüístico de la modalidad distinguimos, siguiendo a Halliday (Eggins, 2002: 272), por un lado la posición del hablante ante una aseveración sobre la realidad de lo enunciado, y por otro, su posición cuando formula un mandato o deseo: serán consideradas modalidad epistémica para el primer caso y deóntica para el segundo, para las cuales existen categorías gramaticales que las diferencian de acuerdo con cada tipo. La modalidad epistémica es la expresión del grado de habitualidad y de frecuencia, se relaciona con la expresión del conocimiento y la creencia y atiende al grado de compromiso del hablante frente a la verdad de la proposición. La modalidad deóntica es la expresión del grado de obligación y de inclinación o disposición, supone la formulación de las condiciones de verdad de la proposición como perteneciente a un sistema normativo. Diversos recursos gramaticales y lingüísticos colaboran para la expresión de la modalidad: adverbios, adjetivos, verbos finitos modales y también el modo verbal expresan la modalidad epistémica; la entonación, la sintaxis, la variación del modo verbal, operador modal finito y adjuntos modales son propios en la modalidad deóntica.

### **Gramática y actitud lingüística**

En el trabajo nos centraremos en la gramática de los enunciados del corpus desde metodologías cuantitativas y cualitativas que delimitan el problema, a partir de la descripción de las categorías gramaticales de la oración (Rae, 2010), dispuestas en la función de moralizadores empleados para la construcción de juicios de valor hacia las variedades de lengua de los estudiantes y hacia la variedad estándar. En particular, en esta ponencia presentamos la descripción de enunciados de estudiantes que iniciaban el nivel terciario, en una actividad metalingüística de respuesta a una encuesta de diagnóstico (Ciaspuscio, 2013), quienes reconocieron en primer lugar la fuerte impronta de cuestiones normativas, canalizadas a partir del empleo de modalizaciones en su escritura, construidas mediante combinaciones gramaticales y léxicas, y mediante la re-significación de términos legitimados en su cultura. En segundo lugar es notoria la jerarquía que otorgan al empleo de otras variedades para resolver situaciones fuera de dicho ámbito.

Encontramos modalizaciones en su escritura, logradas mediante combinaciones gramaticales y léxicas como el uso de verbos de opinión, algunas construcciones impersonales, frases verbales modales con el verbo *deber* más verbo de infinitivo, y con *deber de* más infinitivo y con *tratar de*, además de adjetivos calificativos con carga valorativa, construcciones morfológicas con afijos.

En el corpus encontramos:

1. Empleo de verbos de opinión como “considero que”, “pienso que” (t.1), “creo que” (t.2), “en lo personal” (t.5), “valoro por mi parte” (t.6) para introducir aseveraciones
2. Se distancian del uso obligatorio de la variedad estándar con expresiones impersonales “se utiliza” (t.1), “lo que se quiere dar a entender”(t.2), “que se pretenda lo contrario”(t.3), “se me enseñó” (t.5)
3. Adjetivos calificativos: “buena” ortografía (t.1), “importante” (t.5), “esencial en la vida” (t.2)
4. Valoraciones de la normativa en relación a lo ético, en expresiones nominales “refractaria de la *responsabilidad* de quien la aplica”(t.3), “refleja *cómo* es la otra persona” (t.5), “con el mayor de los *respetos*” (t.6), “para dar el buen *ejemplo*” (t.8),
5. Verbos en frases modales epistémicas “debería adaptarse”(t.3) “debería ser correcta y prolija”(t.5) “trato de que sea correcta” (t.5). También de la modalidad deónticas “se debe respetar” (t.8), “se debe de llevar a cabo” (t.8).
6. Empleo de afijos con valor modal. Expresiones de duda cumplen funciones de modalizadores epistémicos en muchos enunciados, donde aparecen expresiones fosilizadas, afijos con “re” y con “iloa”(t. 7)

En esta investigación constatamos una versión parcial acerca de qué piensan jóvenes estudiantes de la normativa y cómo definen al lenguaje en relación al habla estándar ya su propia variedad de lengua; los hablantes comentan y valoran usos lingüísticos para reafirmar representaciones normativas de la variedad considerada culta o científica de la lengua de los argentinos.

Las respuestas son representaciones de lo que entienden por variedad científica o académica, construidas con modos de organización textual recurrentes, formas específicas de intervención determinadas por un esquema accional de pregunta-respuesta. Como primera conclusión parcial del análisis vemos que se trata de textos expresivos y personales, en primera persona, donde los estudiantes dan cuenta del fuerte valor de la normativa en su vida académica. Reconocen formas diferentes de lenguaje en relación al cuidado de la normativa, en contextos familiares y de amigos, a veces atravesados por la tecnología que influye en una lecto-escritura desinhibida, que hace al lenguaje más flexible y que habilita formas de expresión sin el condicionamiento de la normativa, ni el género discursivo en el que se expresan.

La segunda consideración es que presentan a la educación, la instrucción, el aprendizaje como necesarios para el conocimiento de la normativa del lenguaje y para su formación académica y profesional. Es notoria la relación que señalan entre



la ortografía y las normas de uso correcto del lenguaje con aciertos y logros en pos de la efectividad en la lectura y la escritura, la comprensión de textos y la construcción de significados mediante el lenguaje. Comunicar con acierto es para estos hablantes una meta del aula de lengua, aun cuando el concepto de comunicación con el que se vincula al lenguaje es amplio, afecta a la construcción de significados, a la expresión de sentimientos, ideas, pensamientos.

Es interesante señalar además que el lenguaje atravesado por la normativa da cuenta de valores morales de corrección, orden y respeto personales. La normativa se presenta como inherente a los discursos y al lenguaje mismo, aunque se aprende y perfecciona, también señalan que se desconoce y no se cumple. Existe una actitud de obligación, de cumplimiento con la norma y de permisos y disfrute cuando se la deja de lado en contextos familiares. Es el *ser real* de una variedad de lenguaje paralela a la que se reconoce como uso concreto y efectivo del mismo. En los discursos de estos jóvenes está muy presente el cuidado, la valoración positiva de la lengua en su estado normativo, en especial por la manifestación de intención y compromiso con la comunicación, con la construcción de significados adecuada y acertada y con el éxito en espacios institucionales educativos y socioculturales.

Por último, vemos que estos hablantes conforman a la escuela como una autoridad idiomática de referencia ajena, como un lugar cercado, no propio ya que su dominio es otro: el de la lengua cotidiana. Preocupados por la norma lingüística y la corrección expresiva acertada científica o escolar que necesitan para la formación académica y profesional que están iniciando adhieren a esta variedad de habla postergando las innovaciones y expresividad de otras variedades conocidas.

## Conclusiones

En este trabajo centramos la atención en la expresión de la valoración y prejuicio de los estudiantes hacia las variedades de habla en sus escrituras y recabamos en la posibilidad de enseñanza de la gramática en las aulas de lengua para favorecer la lectura y la escritura, donde se recuperen las estructuras formales y el léxico de la variedad científico-académica como así también la riqueza de combinaciones y empleos originales del dialecto de los jóvenes, en el nivel de estudios en que se hallen.

Además consideramos que estas actividades de resolución metacognitiva constituyen un ejercicio de reflexión sobre la propia habla y un sinceramiento respecto de la identidad de cada joven que cuando se socializa, fortalece la conciencia de pertenencia socio – cultural y de las habilidades de uso de diferentes variedades de

lengua de su lengua materna. Reflexionar sobre las estructuras y el léxico de variedades diferentes de la estándar amplía su saber gramatical y esto se vuelca directamente en habilidades y destrezas para la lectura y escritura.

Conviene ejercitar el espíritu crítico contra las imposturas, contra la idea de que hay lenguas buenas y otras malas y contra la idea de que hay culturas y etnias que están avanzando hacia la humanización. Dentro de la misma escritura de los estudiantes se promueve el rechazo de unas variedades genuinas consideradas inferiores o impertinentes a un espacio social, señalando diferencias cualitativas. Es preciso reconsiderar el objetivo final de iniciar al estudiante en los diferentes patrones de la lengua estándar, ya que se filtran valoraciones jerarquizantes con las cuales el rechazo no sólo afecta a los dialectos o variedades sino a la cultura y al saber.

Por último, hay que reconocer la diversidad de hablas por un lado y por otro, la profunda unidad de la variedad estándar que se esconde en la lengua empleada por los estudiantes para la lectura y la escritura, la cual hace posible un testimonio de la riqueza humana: “en un mundo en que la realidad es desigual hasta límites lacerantes, vale la pena apostar por la utopía del igualitarismo y del humanismo; apostar por una nueva educación integradora capaz de superar la tolerancia en favor de la convivencia” (Tusón, 1997:121).

## Bibliografía

- Bazerman, Charles et al** (2016): *Escribir a través del curriculum. Una guía de referencia*. pdf. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Navarro, Federico (coord)** (2014): *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires, Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Ciaspuscio, Guiomar (coord)** (2013): *Variedad del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*. Buenos Aires, Eudeba.
- Di Tullio, Angela (coord)** (2013): *El español de la Argentina. Estudios gramaticales*. Buenos Aires, Eudeba.
- Eggin, Sussan**(2002): *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño, Universidad de La Rioja.
- Fairclough, Norman** (1989): *Language and power*. London, Longman Publ.
- Halliday, M.A.K.** (1982): *El lenguaje como semiótica social*. México, Siglo XXI
- RAE** (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Buenos Aires, Grupo Editorial Planeta.

**Ridruejo, Emilio.** (2000) Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En Bosque, I., Demonte, V. (coord.) *Gramática descriptiva de la lengua española T 2*. Madrid, Espasa Calpe.

**Tusón, Jesús** (1997) *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

## **Anexo**

### **CORPUS**

#### Texto 1

Considero que es muy importante tener buena ortografía, pero en lo personal muchas veces se me dificulta el tema de los acentos y dudas de como se escriben ciertas palabras. Pienso que es importante tener buena ortografía tanto en el lugar donde estudias como donde trabajas. Ya que se utiliza otro tipo de vocabulario mas avanzado al que estamos acostumbrados a usar.

#### Texto 2

Creo que la ortografía es esencial en la vida de las personas, ya sea para poder expresarse mejor; para la persona que reciba el mensaje pueda entender claramente lo que se quiere dar a entender, como así también para poder desenvolvernos mejor a lo largo de los años. Cuando se habla de espacios sociales y la ortografía, vuelvo a poner el ejemplo del whatsapp: en mi caso particular me sucede que muchas veces mis amigas escriben “valla” en lugar de “vaya” y es algo que se los corrijo automáticamente pero que hay confianza entre nosotras. Pero también me sucedió hace un tiempo que en televisión escuche a un periodista decir “lomo de burro” y “loma de burro”. Mi curiosidad respecto al tema fue mas fuerte e investigué las diferentes formas de decirlo en los diferentes países y así pude valorar y entender mejor el origen de una palabra tan simple.

#### Texto 3

Encuentro a la ortografía como refractaria de la responsabilidad de quien la aplica. Personalmente veo muy deteriorado el ejercicio de escribir “correctamente” en principio por el uso constante de la tecnología como herramienta facilitadora. Aunque no estoy en contra de ciertas modificaciones ligadas directamente a las comodidades de la lengua en el uso coloquial. Dependiendo el grupo social, el individuo debería adaptarse independiente de las normativas, para que sus mensaje sean transmitidos de la forma más entendible posible, a menos que se pretenda lo contrario.

#### Texto 4

La ortografía es una convención social y varía según los espacios sociales. La ortografía puede ser más coloquial o libre o estricta dependiendo de qué espacio social se utilice, por ejemplo: No es lo mismo responderle un email a mi vieja, que responderle un email a un profesor.

Texto 5

En lo personal la ortografía es importante, porque a pesar de que cometo errores trato de que sea correcta en todo momento. Se me enseñó que la forma de escribir refleja “como es” la otra persona y que debía ser correcta y re-prolija.

Texto 6

Valoro por mi parte a la ortografía con el mayor de los respetos e importancia total que debe tener una persona para poder comunicarse con los demás de manera educada y correcta, aunque en ocasiones y espacios donde me encuentro con familiares y amigos siempre está el juego con distintas palabras, letras y hasta a veces acentos.

Texto 7

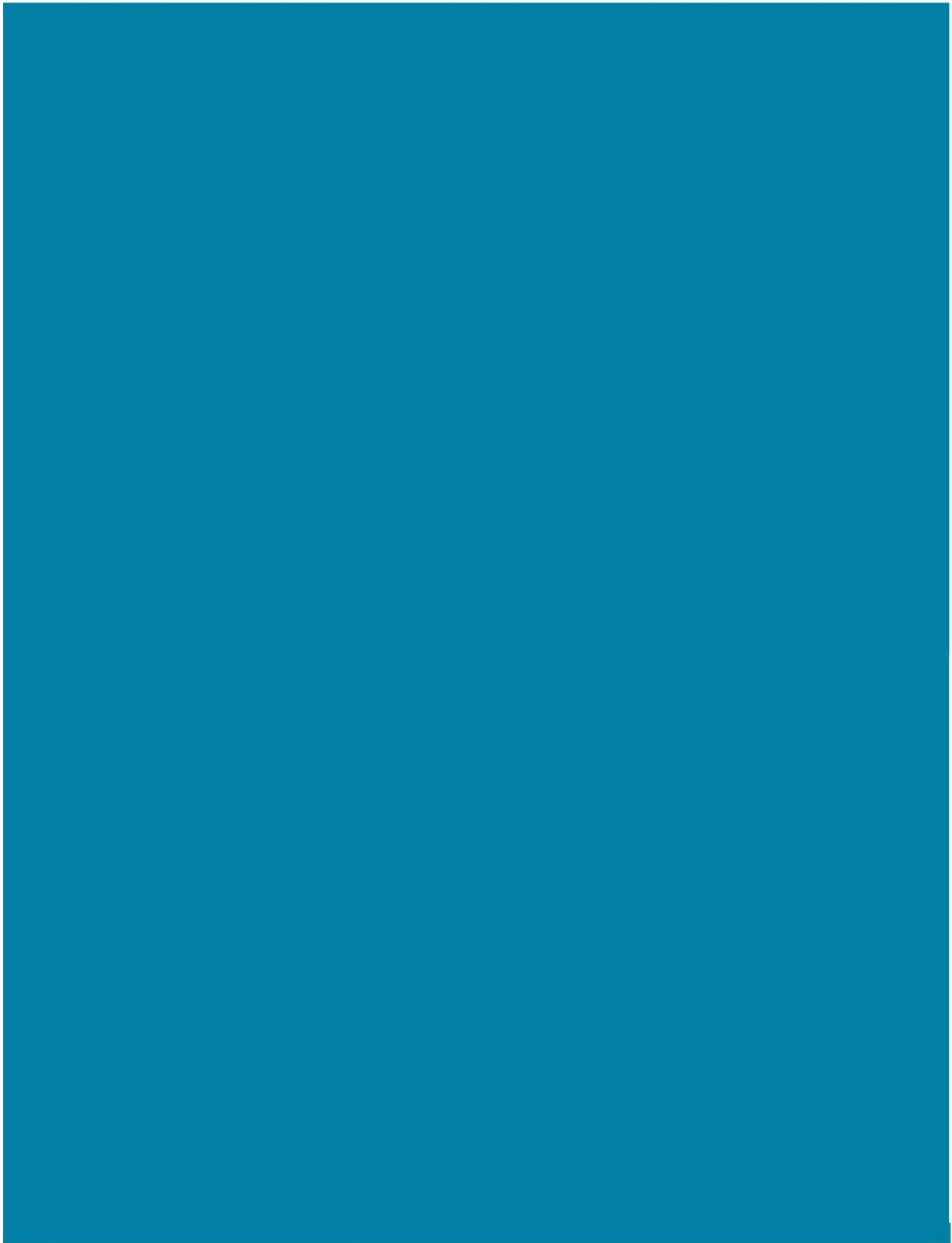
Considero a la ortografía y normativa re importantes a la hora de comunicarnos. Además, la ortografía es relevante a la hora de expresarnos y cuando decidimos contactarnos de alguna manera con una persona desconocida (al buscar trabajo, a la hora de entregar un examen, etc) El saber escribir correctamente se perfecciona con práctica y mucho más saber al ser una persona que lee. Actualmente se puede notar gran cantidad de errores de ortografía en las redes sociales, en mensajes de texto y en grandes cantidades de personas que “escriben como hablan” o no le prestan atención.

Texto 8

La ortografía es el manejo correcto de las palabras del lenguaje, se debe respetar cada acentuación, punto coma, a su vez también cada signo que separe una palabra de una pregunta o respuesta. Se debe de llevar a cabo en muchos ámbitos sociales donde la importancia de la lectura debe de ser exacta para dar el buen ejemplo a la clara expresión de redactar algún tipo de mensaje o texto.

Texto 9

La ortografía me resulta muy importante y por ello intento ser acertivo cuando me expreso en forma escrita, aun así disfruto mucho cuando se juega tanto con ella como con sus primas, para dotar los textos de ironía, sátira y humor. Creo que la virtud de darse ciertos permisos para usar mal concientemente la ortografía y/ o el lenguaje denota un manejo magistral.



**UNIVERSIDAD NACIONAL  
DEL LITORAL**